

CONSTRUCCIÓ DE ROLS DE GÈNERE A L'ESCOLA: LLENGUATGE I JOCS

Mireia Manuel Salvadó

Tutora: Magda Alberich Forns

Departament: Llengua Catalana i Literatura

Curs: 2019-2020

Institut Domènech i Montaner

Reus

*Nines, tabals, cornetes, i gonfarons i nines.
Aquestes són joguines per a jugar-hi els nins.
Davant, els ulls encesos dels nins, les galtes fines.
Aquestes són joguines per a jugar els destins.*

Josep Carner

Resumen

Este trabajo parte de la hipótesis que el sistema educativo es un elemento de peso en el desarrollo de conocimientos y valores que tienen un papel importante en la construcción de la identidad personal y, por lo tanto, de roles de género, ya que la personalidad, las motivaciones y los gustos de las personas se ven condicionados por esta variante. Podemos basar esta afirmación en la gran cantidad de tiempo que pasan los niños y las niñas en los colegios y la plasticidad de su mente en los primeros años de vida -es decir, durante la etapa de primaria, en la cual nos centraremos en este trabajo- porque se retiene mucha información sobre nuestro entorno y sobre cómo tenemos que encajar en él. Además, el sistema educativo no se encuentra aislado de la sociedad que lo comprende y, por lo tanto, se ve afectado por el sexismo y el androcentrismo que esta presenta.

Se supone que se ha conseguido la igualdad entre sexos en el sistema educativo debido a que la llegada de la educación mixta comportó que las niñas y los niños compartieran el aula y se instruyeran en las mismas materias. En cambio, en la actualidad, encontramos claros indicadores que estas suposiciones no son ciertas. El motivo es que el nuevo sistema no fue acompañado de un análisis de esta situación y, debido a esto, podemos afirmar que la escuela lleva incorporados mecanismos ocultos de perpetuación del sexismo. Analizaremos dos elementos de gran trascendencia en la escuela -el lenguaje y los juegos- para ver qué papel tienen en la transmisión de valores sexistas y androcéntricos. Ambos son productos culturales y, por lo tanto, pueden contener parte de la ideología dominante en la comunidad en la que se habla o se juega. Para estudiar el cumplimiento de las normas sociales del género, como parte del trabajo de campo, se han distribuido encuestas a dos escuelas de Reus.

Abstract

This project hypothesizes that the education system is an important element in the development of knowledge and values that play an important role in the construction of personal identity and, therefore, of gender roles as personality, motivations and tastes of the people are conditioned by this variant. We can base this statement on the large amount of time children spend at school and the plasticity of their minds in the first years of life - that is, during primary school age, in which we will focus on this project- because a lot of information is retained about our environment and how we should fit into it. In addition, the education system is not isolated from the society that comprises it, so it is affected by the sexism and androcentrism contained in it.

Gender equality is supposed to have been achieved in the education system because the advent of mixed education meant that girls and boys shared the classroom and were instructed in the same subjects. However, nowadays, we can find clear indicators that these assumptions are not true. The reason is that the new system was not accompanied by an analysis of its situation, and due to this, we can say that the school still has hidden mechanisms for perpetuating sexism. We will look at two important elements in school - language and games - to see what role they play in the transmission of sexist and androcentric values. Both are cultural products and, therefore, may be part of the dominant ideology in the community in which they are spoken or played. To study the compliance of the social norms of gender, surveys have been distributed, as part of the practical work, to two schools in Reus.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ.....	5
2. MARC TEÒRIC	8
2.. La història de l'educació a Espanya al segle XX	8
2.1.1. L'educació segregada i l'educació mixta.....	8
2.1.2. La coeducació.....	9
2.2. El sexisme	8
2.3. Diferència entre sexe i gènere.....	11
2.4. Androcentrisme i universalisme masculí.....	11
2.5. El paper del sistema educatiu en la socialització.....	12
2.6. Currículum explícit i currículum ocult.....	13
2.7. Diferències en els resultats educatius de noies i nois: principals indicadors a Catalunya	13
3. EL LLENGUATGE.....	17
3.1. El paper del llenguatge a l'educació	17
3.2. Què va abans, el pensament o el llenguatge?.....	17
3.2.1. Llenguatge performatiu	18
3.2.2. Determinisme lingüístic	19
3.3. Diferències comunicatives entre dones i homes.....	21
3.4. Quines idees transmet als infants la manera de parlar?	23
3.5. Teories sobre el procés d'adquisició del llenguatge en els infants	24
3.5.1. Teoria de l'aprenentatge (conductisme)	24
3.5.2. Teoria lingüística (innatisme).....	25
3.5.3. Teoria cognitiva (constructivisme).....	26
3.5.4. Teoria de la interacció social (sociointeraccionisme)	26
3.5.5. Connexionisme.....	27
3.6. TDAH.....	28
3.7. Ús d'un llenguatge no sexista ni androcèntric	29

4. SEXISME I ANDROCENTRISME EN ELS LLIBRES DE TEXT, LES LLEGENDES I ELS CONTES INFANTILS..34	
4.1. Llibres de text	34
4.1.1. Llibre de Medi. Ciències Socials. 6è de Primària.....	34
4.1.2. Llibre de Medi. Ciències Socials. 5è de Primària.....	36
4.1.3. Llibre de Medi. Ciències Naturals. 6è de Primària	38
4.2. Llegendes i contes infantils.....	38
5. JOCS D'ESBARJO I JOGUINES	40
5.1. Diferències de gustos i d'actituds entre sexes des de ben petits.....	40
5.2. Observació del pati d'escola. Anàlisi de dos casos particulars: Escola Joan Rebull i Escola Montsant	41
6. TREBALL DE CAMP	44
6.1. Objectius.....	44
6.2. 1r de primària	47
6.3. 3r de primària	50
6.4. 4t de primària	52
6.5. 5è de primària.....	55
6.6. Conclusions de les dades recollides a l'Escola Joan Rebull i l'Escola Montsant	58
7. CONCLUSIONS	62
8. AGRAÏMENTS.....	64
9. BIBLIOGRAFIA	65
10. WEBGRAFIA	66

1. Introducció

Aquest treball sorgeix de les meves inquietuds pel que fa al paper de l'escola en la construcció del gènere dels infants. Les lleis actuals asseguren la igualtat de drets per a tots els individus i, per tant, l'educació els ha de proporcionar les mateixes oportunitats. La finalitat de l'educació és transmetre coneixements i valors ètics perquè l'alumnat adquireixi les competències bàsiques necessàries per al seu desenvolupament personal. Entenent que aquesta educació és realment igualitària i no perpetua cap tipus de sexisme, no hi hauria d'haver cap diferència entre el nombre de noies i nois que aconseguen titulacions d'alt nivell acadèmic, el tipus d'estudis que decideixen fer o la seva confiança en ells mateixos. Trobem, en canvi, indicadors que aquestes suposicions no es compleixen i que ens fan pensar que la discriminació sexista a l'escola encara es manté i que reproduïxen, per tant, d'una manera involuntària, valors culturals patriarcals i androcèntrics.

En l'actualitat, l'educació mixta que segueix un sistema coeducatiu és majoritària als països occidentals. Aquesta metodologia hauria de comportar la finalització de la discriminació de la dona -perpetuada pel sistema educatiu que segrega per sexes. Tot i així, podem veure elements que ens fan pensar que la igualtat real encara no ha estat aconseguida. Un estudi realitzat per Marina Subirats el curs 1977-78 afirmava que les dones aconseguïen titulacions i nivells acadèmics inferiors als homes tot i dedicar el mateix nombre d'anys a estudiar. És evident, doncs, que hi havia alguna complicació afegida que es trobaven les noies per no obtenir el mateix resultat que els nois.

“Que, a mateix nombre d'anys dedicats a estudiar, les dones aconseguïen resultats inferiors demostra que alguna cosa passa, que alguna trava suplementària troben, trava que no és avui evident i que cal comprendre i explicar.”¹

En les últimes dues dècades la presència femenina en els estudis superiors ha augmentat i moltes carreres són cursades per un percentatge més gran de noies que de nois. Si consideréssim que l'obtenció de titulacions acadèmiques superiors és la mostra de la igualtat real de l'educació, podríem afirmar, doncs, que s'ha assolit. En canvi, els resultats positius femenins no van seguits d'un increment de les dones en alguns càrrecs, ocupats majoritàriament per homes.

“El creixement educatiu femení no ha anat acompanyat d'un creixement paral·lel en l'accés als treballs més ben pagats i més prestigiosos.”²

Un altre indicador clar que la igualtat real no ha estat aconseguida és la taxa d'atur més alta que presenten les dones respecte als homes. En l'actualitat, les dades demostren que, a l'Estat espanyol, un 12,49 % dels homes es troben a l'atur, mentre que la xifra augmenta fins al 15,78 % en el cas de les dones. Si analitzem les dades per comunitats autònomes ens trobem dissimilituds més exagerades. És el cas de regions com Extremadura, on el 26,86 % de les dones es troba a l'atur davant d'un 15,36 % d'homes, o Andalusia, on les dones representen un 25,08 % mentre que els homes només un 17,67 %. Aquesta desproporció no és tan exagerada a Catalunya. Mentre el percentatge de dones

¹ Subirats, Marina: Entorn de la discriminació sexista a l'escola. Papers: Revista de Sociologia 9. 1978. p. 36.

² Íd. p. 35.

sense feina és de l'11,37%, el d'homes és de l'10,97%; una situació molt més connexa comparada amb les xifres anteriors.³

L'educació és un dels sistemes de socialització més importants en la infància i, com a tal, deu jugar un paper en la creació d'idees en els infants, que després poden ser les causants de les discriminacions que pateixen les dones. Per tant, tot i que potser no tot està en mans del sistema educatiu, des de les escoles s'ha d'ensenyar als alumnes un seguit de valors que comportin l'abolició d'actituds sexistes des de ben petits per tal d'erradicar les desigualtats existents entre sexes en la societat. S'ha de tenir en compte que les escoles no segueixen unes vies escrites de perpetuació de la discriminació de les noies i, per tant, molts dels mecanismes pels quals té lloc aquest fet són invisibles i, segurament, inconscients. Alguns exemples podrien ser: l'apropiació dels espais lúdics i educatius per part dels nois de la classe, l'acceptació del rol protagonista i les actituds violentes dels nois o la major atenció als nois dedicada en algunes ocasions per part del professorat. Aquestes situacions van acompanyades de la interpretació i l'assumpció d'una posició secundària a la societat i d'una major repressió per part seva -parlant de manera generalitzada i entenent les possibles diferències individuals de cada persona. Aquesta última qüestió pot ser la causant, segons afirmen alguns estudiosos, dels millors resultats acadèmics per part de les dones o de l'infradiagnòstic de certs trastorns, com el TDAH, del qual també parlarem.

L'objectiu d'aquest treball és analitzar alguns elements de l'educació escolar que tenen molta importància en l'aprenentatge i l'adquisició de comportaments i actituds de l'alumnat, és a dir, que juguen un paper en la construcció social del gènere. Un d'aquests elements és el llenguatge, ja que esdevé una via d'entrada d'informació que fa aprendre als infants sobre el món que els envolta i els permet interioritzar experiències. Totes les formes de comunicació, verbal o no verbal, que un adult estableixi amb un infant, el conduiran a construir-se una imatge en concret d'ell mateix. Una part important d'aquest procés es troba en la identificació del gènere. La manera d'adreçar-s'hi dels adults -els gestos, les paraules, les mostres afectuoses...- aniran determinant els valors, les normes de comportament i les actituds de les nenes i els nens i els introduiran, al cap i a la fi, en els rols de gènere. És a dir, que el llenguatge és una eina que crea idees, valors i pautes que són assumits i interioritzats, encara amb més força, per aquelles persones que estan creant la seva pròpia imatge de com és el món. De fet, les diferències en les maneres de parlar dels adults als infants segons el seu sexe provoca les dissimilituds existents entre les maneres de comunicar-se de dones i homes. Aquestes desigualtats són majoritàriament paralingüístiques i s'han de concebre amb un caràcter general, entenent les diferències individuals.

Algunes de les teories que recolzen la idea que el llenguatge no és un simple instrument de comunicació de pensaments prèviament creats, sinó que intervenen en la creació d'aquests pensaments i els condicionen són el determinisme lingüístic -que defensa que les persones que parlen diferents llengües maternes tenen diferents mètodes per processar el pensament perquè les estructures del llenguatge determinen i varien el funcionament cognitiu dels parlants- i el llenguatge performatiu -que revela que el pronunciament d'un enunciat el converteix, en certa manera, en veritat. Ambdues teories són exposades i comentades en aquest treball.

³ Dades extretes de l'"Instituto Nacional de Estadística. Tasas de paro por distintos grupos de edad, sexo y comunidad autónoma".

Alguns lingüistes argumenten que el llenguatge no té la capacitat de canviar la realitat que reflecteix i que, el que s'ha de fer realment, en lloc de modificar-lo, és intentar canviar aquest món del qual ens proporciona informació. Altres estudiosos asseguren que les modificacions que es puguin fer en una llengua -amb la finalitat d'aconseguir fer un ús no sexista del llenguatge- ajuden a canviar la percepció de la dona en aquest mateix món. I la veritat és que, tot i que potser la llengua no té tanta força ni tant de poder per construir una societat igualitària pel fet d'utilitzar un llenguatge no sexista, els usos lingüístics tenen algun paper a fer en aquest procés.

Per estudiar aquesta qüestió analitzarem diferents llibres de text d'educació primària i alguns contes infantils. Els llibres de text transmeten continguts als infants i, per tant, és molt important detectar i erradicar qualsevol tipus d'estereotip sexista que pugui contenir. Algunes investigacions han comprovat que el nombre d'homes que apareixen en els llibres és molt superior al de dones. Aquest estudi ens mostra que, a l'escola, es transmet una visió androcèntrica de la societat als infants. Els contes, per altra banda, esdevenen el transmissor de rols socials per excel·lència, i els més tradicionals poden contenir clares indicacions dels paper dels homes i les dones en la societat. Analitzarem el llenguatge -verbal i no verbal- usat per transmetre aquesta informació.

Altres elements que influeixen en la construcció del gènere són els jocs d'esbarjo i les joguines perquè tenen molta importància en l'educació dels infants. Jugar els estimula i permet el seu desenvolupament social i emocional. En els jocs es practiquen les habilitats socials ja que es relacionen amb altres infants i es comprenen i s'adopten els paper de cadascun. És per això que el pati de l'escola, espai habitual de les estones d'esbarjo, té molta incidència en el creixement dels infants i en la seva adquisició de valors i actituds. En definitiva, els jocs d'esbarjo i les joguines compleixen també una important funció de socialització i, en l'estudi de l'adquisició de comportaments sexistes i estereotips de gènere, no es pot oblidar ni menystenir tot l'aprenentatge que hi té lloc. Un factor que s'ha de considerar i que genera força debat en l'actualitat és la disposició d'aquest pati d'escola segons les activitats que es prioritzen -tenint en compte l'espai que se'ls dedica. Per investigar sobre aquesta qüestió es realitzarà un anàlisi de dos casos particulars: l'Escola Joan Rebull i l'Escola Montsant, ambdues de Reus.

En aquestes dues escoles també s'ha repartit una enquesta que permeti esbrinar sobre el paper del gènere en la presa de decisions com l'activitat que es realitzarà a l'hora del pati i l'espai que ocupen en aquesta estona, la professió que es vol fer en un futur... La primera part de l'enquesta està orientada al món del cinema per una conveniència amb una de les escoles enquestades. A través d'aquestes preguntes podem entendre la resposta dels infants al bombardeig d'estereotips sexistes que reben a través de la televisió. Les enquestes s'han realitzat a primer, tercer, quart i cinquè de primària i podem observar en les respostes clares diferències entre cursos.

El treball ha presentat límits, problemes i complicacions, els més importants dels quals han sigut el nombre de pàgines màximes permeses i el temps, que no és infinit, com podia semblar al principi del treball. Altres complicacions han estat la dificultat en el procés d'ordenar correctament els diferents apartats del treball; els meus escassos coneixements sobre lingüística i, paradoxalment, l'extensió de la qüestió escollida perquè ha comportat el canvi de guió i d'objectius inicials nombroses vegades. Tot i la problemàtica inevitable quan s'emprèn un procés que requereix temps i esforç, he gaudit d'aquesta recerca perquè m'ha permès endinsar-me en qüestions que em despertaven interès i que, si no hagués sigut per la realització d'aquest treball, possiblement, encara desconeria.

2. Marc teòric

2.1. La història de l'educació a Espanya al segle XX

L'escola mixta neix després de les protestes per part de diferents moviments feministes que lluitaven perquè l'educació de la dona fos en les mateixes condicions que la de l'home. No obstant, alguns raonaments que es donaven per aconseguir-la seguien la línia que amb una educació millor les dones serien capaces de tenir més cura de la llar i de l'entorn familiar, qualitats atribuïdes tradicionalment a la figura femenina. És a dir, no es duu a terme una reivindicació dels drets de la dona sinó que es remarquen els avantatges de què podrà gaudir la societat masculina si la dona adquireix un major grau de cultura. Una possibilitat és que les feministes busquessin desesperadament la igualtat de condicions i aquest argument permetia convèncer la part més conservadora de la societat. Tot i així, no hi ha proves escrites que ho demostrin.

El govern de la Segona República va reconèixer formalment la igualtat entre dones i homes en la seva Constitució de 1931. Per tal d'aconseguir-la, va imposar la coeducació -sistema basat en l'ensenyament de valors i pràctiques que aboleixen les discriminacions sexistes i les expectatives diferents que es creen d'acord amb el sexe de les persones- en totes les etapes de l'ensenyament.

La victòria de la Guerra Civil per part del bàndol franquista va suposar un endarreriment en el projecte educatiu per aconseguir una societat igualitària que havia iniciat el govern de la Segona República. L'1 de maig de 1939, Pedro Sainz Rodríguez -ministre d'Educació i Ciència- va fer pública una Ordre Ministerial que derogava el sistema coeducatiu. S'imposava, de nou, un sistema educatiu segregat per sexes que pretenia impartir a les noies i als nois coneixements diferents que s'adaptessin a les funcions diferenciades que consideraven que havien de realitzar en la societat.

La mort de Francisco Franco i l'arribada de la democràcia van comportar, amb la Constitució de l'any 1978, l'eliminació formal de les desigualtats entre dones i homes i va atorgar a la dona tots els drets polítics. Es va instaurar, novament, la coeducació com a mètode d'ensenyament. Aquest sistema ja havia estat proposat per diferents associacions feministes en les Jornades Catalanes de la Dona celebrades a la Universitat de Barcelona l'any 1976.

2.1.1. L'educació segregada i l'educació mixta

L'escola segregada per sexes imposada durant el règim franquista justificava aquesta distinció amb uns raonaments que asseguraven que la naturalesa havia creat l'home i la dona amb diferències biològiques i que, per tant, havien de desenvolupar funcions diverses en la societat. És a dir, l'home s'havia de dedicar a la vida pública, i la dona, a la privada. Si s'entenia que l'educació és el procés pel qual una persona arriba a assolir les seves capacitats d'una forma plena, els nois i les noies havien de rebre formacions diferents perquè el que havien d'aprendre no era el mateix. Evidentment, no hi ha estudis ben fonamentats que demostrin que aquest tipus d'educació millori el rendiment de l'alumnat; de fet, les investigacions encaminades a donar suport a aquestes afirmacions han estat qualificades de pseudociència. En canvi, sí que hi ha evidències que augmenta els estereotips de gènere i crea expectatives diferenciades segons el sexe i que, per tant, contribueixen a mantenir el sexisme en la societat.

En l'educació separada per sexes, s'instruïa les noies en alguns coneixements de forma molt generalitzada, gairebé banalitzada, i per fer totes aquelles feines necessàries per tenir cura de la llar i de la família -activitats lligades tradicionalment a la figura femenina. Els nois, en canvi, aprenien els coneixements que requeria el món laboral fora de casa. El model educatiu femení era, per tant, una degradació del masculí. Aquesta realitat va en contra de les lleis de la societat occidental actual que defensa la igualtat de drets i oportunitats en totes les persones. Per aquest motiu, sembla lògic que les escoles separades per sexes vagin desapareixent, tot i que ho facin lentament.

L'educació mixta es basa en una generalització del sistema masculí –que instruïa els alumnes en coneixements necessaris per al món laboral. És a dir, la incorporació de les noies al sistema masculí no va anar acompanyat de la incorporació dels nois en el sistema femení ja que es va considerar que les ensenyances que s'havien impartit en l'educació femenina no tenien prou importància per formar part del currículum. L'escola mixta es va plantejar com l'arribada de la igualtat en l'educació per a les nenes pel simple fet de compartir una mateixa aula amb els nens. La realitat és que el nou sistema no va anar acompanyat de cap tipus d'anàlisi o reflexió. És per això que, tot i que de manera formal podem parlar d'igualtat, no ho podem fer de manera real.

Podem basar la hipòtesi que la igualtat real encara no ha estat aconseguida en el fet que no hi ha un mateix nombre d'homes i de dones que aconsegueixen titulacions acadèmiques superiors -tot i que les taxes dels resultats acadèmics que comentarem més endavant són favorables a les noies- i que hi ha importants diferències en el percentatge d'homes i dones cursant algunes carreres. Si el sistema educatiu ens proporciona, de manera igualitària, les competències bàsiques necessàries per poder accedir a aquestes carreres i acceptem que, evidentment, no hi ha diferències en la intel·ligència segons el sexe, no hi hauria d'haver desproporcions en les qüestions esmentades. El fet que apareguin desigualtats ens permet sospitar que l'escola està reproduint patrons culturals d'una societat patriarcal que comporten, d'alguna manera, una trava afegida per a les noies.

2.1.2. La coeducació

L'escola mixta va arribar, doncs, sense una prèvia anàlisi del nou sistema educatiu que s'estava implementant. Es va creure que, pel simple fet que nois i noies compartissin un mateix espai, la igualtat havia estat aconseguida. Evidentment, restaven moltes coses a fer encara perquè havien quedat elements no conscients, transmesos en el currículum ocult, de discriminació sexista. És a dir que, tot i que l'educació mixta va permetre l'educació -de base masculina- i l'accés a la titulació de les noies, encara transmet estereotips d'una cultura androcèntrica i patriarcal que comporta unes determinades actituds en les noies i els nois segons el que s'espera d'ells per raó de sexe.

“[...] es todavía frecuente confundir escuela mixta con escuela coeducativa sin detenerse a pensar que el mero agrupamiento de niñas y niños en las aulas no garantiza una enseñanza más justa e igualitaria.”⁴

⁴ Artal Rodríguez, Montserrat: Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. Departamento de psicología y sociología universidad de Zaragoza, 2009. p. 12.

La coeducació es presenta com un model capaç de transformar la igualtat formal de l'educació mixta en igualtat real ja que reconeix la jerarquia existent entre la figura masculina i la figura femenina en la societat i busca els mitjans per no transmetre aquesta discriminació als infants. És a dir, reflexiona sobre la necessitat d'identificar i erradicar elements sexistes que són presents en les pràctiques quotidianes dels centres educatius. Per tant, és l'únic model compromès amb l'abolició dels estereotips de gènere i les desigualtats. La coeducació reconeix la diversitat i les diferències entre les persones i les educa en la igualtat d'oportunitats. Fomenta aquesta diversitat entre els alumnes establint interaccions solidàries, basades en el respecte. Per tant, dona importància a l'aprenentatge de les relacions interpersonals per prevenir possibles problemes futurs com podria ser la violència de gènere.

En definitiva, la coeducació es basa a educar en comú i en igualtat, sense tenir en compte el sexe de les persones i erradicant les diferents expectatives que s'hi vinculen. Per descomptat, aquest sistema ha comportat grans millores en la situació social de les dones i en les seves oportunitats en el món laboral. No suposa únicament una millora en el paper de les dones en la societat sinó que també comporta un benefici per als homes perquè permet abolir els límits establerts pels estereotips de gènere i elegir, realment, el que es vol fer sense que el sexe influeixi en aquesta decisió.

2.2. El sexisme

El sexisme és la discriminació de les persones per raó de sexe, és a dir, és una forma de discriminació per la qual s'atribueixen un seguit de comportaments i actituds a les persones segons el seu sexe. La definició del sexisme es pot dividir en els dos problemes que se'n deriven. En primer lloc, el sexisme és l'opressió que s'exerceix sobre el sexe femení i, en segon lloc, l'efecte que té aquest sobre tothom ja que impedeix als dos sexes realitzar tot el seu potencial humà pel fet d'estar limitats per una definició cultural de la feminitat i de la masculinitat.

“Por su carácter mutilador, el sexismo comporta consecuencias negativas para todos los individuos, mujeres y varones, porque limita las expectativas de comportamiento social y de ciudadanía que existen para cada uno de ellos en un momento y lugar determinados.”⁵

La primera definició comporta una jerarquització de la societat que dificulta l'accés de les dones a alguns sectors i menysprea tot allò relacionat tradicionalment amb la figura femenina, ressaltant, al mateix temps, la masculina. Per tant, el sexisme té un efecte doblement negatiu per a les dones perquè es devaluen sistemàticament els comportaments, els jocs i les capacitats relacionats amb la feminitat segons les normes socials del gènere. Això comporta la interiorització per part de les dones d'un lloc secundari i subordinat en la societat. La segona definició ens deixa veure que ni el sexe femení ni el sexe masculí no poden desenvolupar completament les seves capacitats perquè els estereotips influeixen en la nostra conducta i actuem, en molts casos, de la manera que s'espera que ho fem segons el nostre sexe. És a dir, el sexisme té efectes negatius per a totes les persones. Tot i així, els efectes negatius de la discriminació per sexes resulten més evidents per a les dones, situades en una posició d'inferioritat respecte als homes, que, per contra, són privilegiats pel seu sexe.

⁵ Artal Rodríguez, Montserrat: Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. Departamento de psicología y sociología universidad de Zaragoza, 2009. p. 12.

2.3. Diferència entre sexe i gènere

Aquests termes s'utilitzen sovint de forma errònia com a sinònims. El **sexe** és el conjunt de diferències biològiques i anatòmiques que distingeixen els homes i les dones. El **gènere**, en canvi, són les característiques no biològiques que s'assignen a les dones i els homes, és a dir, les expectatives que algunes societats associen al sexe de cada ésser humà i que fan que homes i dones tinguin valors i comportaments diferents segons els rols que s'espera que assumeixin en cada societat. Aquestes caracteritzacions per raó de sexe són determinades per la societat d'acord amb les seves necessitats i són imposades en els primers anys de vida.

Algunes opinions sexistes parteixen de la supressió d'aquesta diferència semàntica ja que justifiquen els rols socials i els comportaments específics que s'atribueixen als sexes a partir dels diferents caràcters biològics que consideren que la naturalesa els ha atribuït, amb un determinat objectiu. Les diferències biològiques evidents entre homes i dones no impliquen dissimilituds pel que fa al comportament, la personalitat i les capacitats. La societat, per tant, ha d'avançar cap a la desimposició del gènere que permeti als individus la màxima llibertat de ser, sense restriccions en els aspectes anomenats anteriorment.

2.4. Androcentrisme i universalisme masculí

L'androcentrisme és un pensament que es basa en una visió determinada del món que considera que els models vitals masculins i les actituds masculines són universals i que els models vitals femenins i les actituds femenines són complementàries.

“El androcentrismo consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer justicia, de gobernar el mundo.”⁶

Està lligat al concepte d'universalisme masculí que també nega la varietat i la diversitat del món convertint-lo en homogeni; la imatge de l'home, heterosexual, blanc i de classe alta és superior a altres sexes, orientacions sexuals, orígens i classes.

“L'androcentrisme interpreta la realitat amb els ulls d'home, i dona a entendre que el que fan els homes és neutre i representatiu del conjunt de l'experiència humana, tant dels homes com de les dones.”⁷

Aquesta manera de veure el món ha comportat moltes desigualtats per a les dones, que s'han vist relegades a un segon pla.

“El androcentrismo supone, desde el punto de vista social, un cúmulo de discriminaciones y de injusticias hacia la mujer que no se tolerarían en ningún otro grupo humano.”⁸

⁶ Moreno, Montserrat: *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Editorial Icaria, 1986. p. 16.

⁷ IOC: Expressió i comunicació. Expressió, comunicació i llenguatge a l'etapa infantil.

⁸ Moreno, Montserrat: *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Editorial Icaria, 1986. p. 16.

Un element que s'ha vist afectat per aquest concepte és el llenguatge. És lògic que, com a construcció social que és, es vegi afectat per la cultura dominant de la comunitat parlant. També sembla lògic, doncs, que en el moment que els ideals d'aquesta societat comencen a canviar, aquestes estructures hagin de reflectir una realitat diferent i, per tant, hagin d'estar obertes a canvis.

2.5. El paper del sistema educatiu en la socialització

La socialització és el procés pel qual un individu assoleix les pautes de conducta que guien un grup i les reproduïx per formar-ne part. S'aprèn el que és acceptable i el que no ho és per tal de tenir un comportament social adequat. Un dels elements que configuren la manera de pensar, de sentir i d'actuar d'una persona en una societat és l'escola. És un dels que més hi influeixen, tot i no ser l'únic, per la quantitat de temps que hi passa l'alumnat i per la gran plasticitat de la ment en aquestes primeres etapes de la vida. L'escola és un factor imprescindible en la transmissió dels patrons i influeix de diferents formes en l'alumnat. Actua com a mecanisme de reproducció social i cultural. A part de l'escola, l'entorn familiar i els mitjans de comunicació influeixen en el procés de socialització i, per tant, de construcció de la identitat.

“La institución escolar viene a reforzar y a dar continuidad a las prácticas discursivas diferentes que se vivencian en el seno familiar, y censura casi siempre todas aquellas prácticas que no se ajustan al modelo hegemónico por antonomasia.”⁹

L'androcentrisme afecta l'educació, qüestió que veiem reflectida en el fet que l'educació mixta estigui basada en una generalització del sistema educatiu masculí. L'escola, com a eina de socialització, pot transmetre la idea que es dona més importància a tot allò relacionat amb la cultura masculina i un tracte més marginal a tot el que està lligat amb la cultura femenina. Algunes investigacions asseguren que la presència de les dones en els llibres de text és molt inferior a la dels homes. Aquesta qüestió pot influir en la manera de pensar dels alumnes i transmetre'ls els valors androcèntrics que regeixen la nostra societat.

Segons la pedagogia moderna, el sistema educatiu hauria de ser una eina d'educació més que de socialització. És a dir, hauria de proporcionar als infants eines per analitzar el seu entorn i comprendre'l sempre des del sentit crític. Aquest és un dels principis en què està basada, o hauria d'estar-ho, l'educació. La socialització, per altra banda, es basa en l'adquisició de comportaments i valors sense reflexionar-los perquè té lloc gairebé sense que ho apreciem.

“La escuela tiene marcada una doble función: la formación intelectual y la formación social de los individuos, es decir, su adiestramiento en las propias pautas culturales. Pero si se limita a esto habrá hecho un pobre favor a su sociedad. No pasará de ser un aparato reproductor de vicios y virtudes, de sabidurías y de estupideces. Su misión puede ser muy distinta. En lugar de enseñar lo que otros han pensado puede enseñar a cuestionar, a buscar los porqués de cada cosa, a iniciar nuevas vías, nuevas formas de interpretar el mundo y de organizarlo.”¹⁰

⁹ Artal Rodríguez, Montserrat: Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. Departamento de psicología y sociología universidad de Zaragoza, 2009. p. 11.

¹⁰ Moreno, Montserrat: *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Editorial Icaria, 1986. p. 10.

2.6. Currículum explícit i currículum ocult

El currículum explícit és el conjunt d'activitats, continguts i competències bàsiques que es desenvolupen de forma intencionada per aconseguir unes fites. El currículum ocult és, per contra, tot allò que no s'ensenya de forma voluntària però que s'absorbeix i assimila a partir de l'observació i la interpretació de l'entorn. Les persones aprenem les formes de comportament correctes a partir de l'observació de referents i la imitació d'aquests models. Aquestes actituds imitades poden incloure formes d'actuar poc desitjables si es vol aconseguir la igualtat real de totes les persones. La informació que aprenen els infants a través d'aquestes pràctiques determina la imatge que es creen sobre ells mateixos i l'assimilació de diferents expectatives segons el sexe. Forma part del currículum ocult, per exemple, la distribució dels espais, dels quals parlarem més endavant.

Els efectes d'aquest currículum ocult poden ser, moltes vegades, fins i tot més importants que el currículum explícit ja que es produeixen de manera inconscient. El fet que actuï de forma oculta, gairebé sense poder ser detectat, dificulta la comprensió de la seva influència i repercussió en els alumnes.

2.7. Diferències en els resultats educatius de noies i nois: principals indicadors a Catalunya

Després de molts segles de negativa a les dones a arribar a cursar estudis superiors, en l'actualitat, han aconseguit el ple dret a l'educació en molts països -malauradament no és així en altres. Si es suposa que l'accés als estudis superiors és la demostració de l'èxit escolar, podem considerar, doncs, que l'educació és realment igualitària perquè les dones hi arriben de la mateixa manera que els homes. Tot i així, els resultats de les dones en l'àmbit acadèmic no es corresponen amb les posicions que ocupen en l'esfera pública. Els alts càrrecs estan ocupats més freqüentment per homes. Les dades són clares: només el 9 % de les dones que treballen ocupen càrrecs directius a la seva empresa, només un de cada quatre llocs de direcció al món són dones (un 27 %), els homes ocupen el 70 % d'alts càrrecs en les administracions... Això és degut al fet que l'educació segueix transmetent valors androcèntrics i sexistes que poden donar a entendre a les noies que el paper que han d'assumir a la societat és secundari.

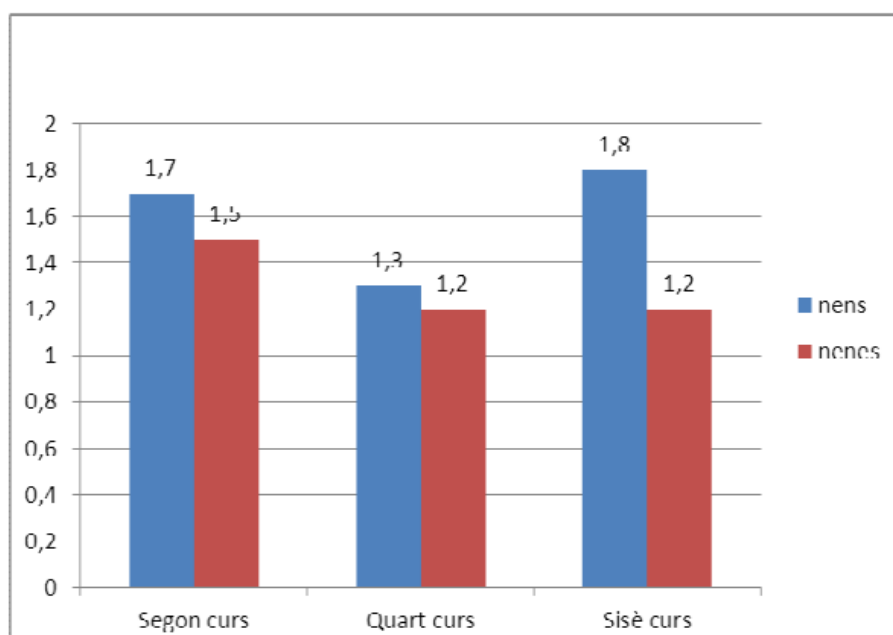
Existeixen molts indicadors que demostren que les noies obtenen resultats més òptims que els homes. Un d'aquests valors és la taxa d'adoneïtat que mesura la proporció dels i les alumnes que es matriculen en un determinat curs a l'edat que els pertoca. Aquest indicador ens informa de dos fenòmens: el percentatge de repeticions i el grau d'assoliment dels objectius de cada curs. En la graella següent s'indica la taxa d'adoneïtat segons el sexe de l'alumnat a Catalunya en el curs 2009-2010. Com es pot observar, aquest percentatge sempre és més elevat en les noies que en els nois. També podem veure que la desproporció incrementa a mesura que augmenta la dificultat del curs. D'aquesta manera, la diferència entre sexes el primer curs de primària és, únicament, de 0,87 punts percentuals, mentre que en l'últim és de 2,14. En el primer curs de secundària, la disparitat és de 6,38, i, en l'últim, de 8,02 punts percentuals. Per tant, el creixement és exponencial.

Educació primària						
Sexe	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè
Noies	98,29	96,65	95,22	94,02	93,28	91,07
Nois	97,42	95,37	93,75	92,43	91,33	88,93
Total	97,84	95,99	94,47	93,21	92,28	89,96

Educació secundària obligatòria				
Sexe	Primer	Segon	Tercer	Quart
Noies	85,9	79,18	75,27	73,77
Nois	79,52	71,39	66,75	65,75
Total	82,54	75,09	70,86	69,7

Elaboració de l'Institut de Ciències de l'Educació. Diferències en els resultats educatius de noies i nois a Catalunya

Unes altres dades que s'han de tenir en compte són les del percentatge d'alumnat repetidor que mostren les possibles dificultats que experimenten les noies i els nois per passar de curs. El gràfic mostra que aquestes dades també són favorables per a les noies, que, en tots els cursos analitzats, presenten unes taxes més baixes que els nois en la repetició de curs. Aquestes dades evidencien que les noies completen l'educació primària, i també la secundària, a l'edat prevista en major mesura que els nois. El gràfic mostra el percentatge d'alumnat repetidor l'últim curs de cada cicle a Catalunya l'any 2011.



Elaboració de l'Institut de Ciències de l'Educació. Diferències en els resultats educatius de noies i nois a Catalunya.

Un altre indicati del major èxit educatiu de les dones es troba en el percentatge d'abandonament prematur dels estudis. Aquesta graella informa sobre les dissimilituds entre sexes en les dades d'abandonament dels cursos en les edats d'entre 18 i 24 anys a Catalunya l'any 2010.

Sexe	Percentatge
Dones	23,2%
Homes	34,6%
Total	29,0%

Elaboració de l'Institut de Ciències de l'Educació. Diferències en els resultats educatius de noies i nois a Catalunya

Per tant, les dades evidencien que el rendiment escolar de les dones és superior al dels nois ja que les taxes de repetició de curs femenines són més baixes, el percentatge d'abandonament de curs de forma prematura és inferior que el dels homes, triguen una mitjana d'anys més curta que els homes a arribar a la universitat i, en moltes -amb excepció de les modalitats d'enginyeria i d'algunes ciències- el percentatge de noies cursades és superior al dels nois.

Un altre indicatiu del rendiment escolar inferior dels nois és que el perfil de l'alumnat que acaba l'escolarització sense un títol postobligatori superior és majoritàriament masculí. L'anàlisi de les dades evidencia que hi ha una major presència de noies en l'ensenyament superior i universitari. Les taxes de batxillerat també són més elevades per a les noies.

Els nois predominen en els cicles formatius de grau mitjà, mentre que les noies tenen una presència més elevada en els cicles formatius de grau superior. Un 46 % de les persones que escullen cursar una modalitat de cicle formatiu de grau mitjà són dones. En canvi, les dones representen el 50,4 % de les persones que trien un curs de cicle formatiu de grau superior. Es tracta d'una petita dissimilitud si s'observa des de les dades generals, però, com es pot contemplar en la graella següent, el percentatge de dones en els cicles superiors augmenta respecte al del cicle mitjà en moltes opcions.

També existeixen diferències per sexe en la tria del curs formatiu. Podríem afirmar que aquestes discrepàncies a l'hora d'escollir els estudis són degudes a un seguiment inconscient de les normes socials del gènere que estableixen preferències diferents en les persones segons les funcions atribuïdes tradicionalment al seu sexe. Les modalitats en les quals la presència de dones és major que la d'homes estan relacionades amb la cura de les persones -sanitat, serveis socioculturals i a la comunitat-; la preservació d'una "bona" aparença física -imatge personal-; algunes ciències que també compten amb un gran nombre de dones en els estudis universitaris -química; indústries alimentàries-; activitats relacionades tradicionalment amb la figura femenina -tèxtil, confecció i pell; i altres modalitats que generen sortides laborals que tenen una forta presència de dones -hostaleria i turisme, comerç i màrqueting, i administració. En canvi, els homes es decanten per opcions més físiques i que, de la mateixa manera que en el cas de les preferències de les dones, han estat lligades a figures masculines tradicionalment. Aquestes modalitats estan relacionades amb la tecnologia, la construcció, la mecànica, activitats del sector primer com l'agricultura i la pesca... A la taula següent es poden apreciar les desproporcions segons el sexe en les formacions escollides. Es mostra el percentatge de dones matriculades a cursos formatius de grau mitjà i de grau superior l'any 2009-2010.

CFGM = Cicle formatiu de grau mitjà CFGS = Cicle formatiu de grau superior

	CFGM	CFGS
	% Dones	% Dones
Activitats agràries	16,5	22,2
Activitats físiques i esportives	25,8	25,7
Activitats marítimopesqueres	7,3	11,4
Administració	73,0	71,3
Arts gràfiques	39,7	45,6
Comerç i màrqueting	64,9	50,7
Comunicació, imatge i so	51,1	36,7
Edificació i obra civil	8,1	31,2
Electricitat i electrònica	2,5	5,6
Fabricació mecànica	3,1	9,7
Hostaleria i turisme	40,0	64,3
Imatge personal	95,4	95,9
Indústries alimentàries	47,1	52,4
Informàtica	12,9	15,1
Fusta i moble	4,8	9,3
Manteniment i serveis a la producció	2,2	20,2
Manteniment de vehicles autopropulsats	1,8	2,4
Química	61,3	53,3
Sanitat	85,3	76,0
Serveis socioculturals i a la comunitat	90,9	90,7
Tèxtil, confecció i pell	87,3	84,6
Vidre i ceràmica	42,5	40,5
Energia i aigua	-	8,2
Total	46,0	50,4

Elaboració de l'Institut de Ciències de l'Educació. Diferències en els resultats educatius de noies i nois a Catalunya

Els estereotips de gènere són les creences que una societat estableix sobre les característiques de les persones segons el seu sexe. A partir d'aquestes dades podem afirmar que el gènere determina la presa de decisions i, per tant, la concepció que les persones tenen d'elles mateixes, les seves motivacions i la seva personalitat.

3. El llenguatge

3.1. El paper del llenguatge a l'educació

El llenguatge oral a l'escola és el principal vehicle transmissor de coneixements i no només perquè és una eina de comunicació sinó també perquè permet l'organització de conceptes a partir d'una classificació implícita en les estructures del llenguatge. Aquestes estructures contenen la ideologia dominant de la comunitat lingüística perquè el llenguatge és un producte cultural.

L'aprenentatge del llenguatge en l'entorn escolar ofereix a l'infant un espai de relació social amb persones que es troben en el seu mateix nivell de desenvolupament -els altres alumnes- i amb docents. En aquesta situació té lloc la negociació de significats a partir de possibles confrontacions entre l'alumne i el docent o entre els mateixos alumnes. En aquest entorn queda molt definit el paper del docent com a persona que ensenya i el de l'alumnat com a aprenents. Per això, els infants en edat primerenca no qüestionen la informació que reben del professorat -en el procés de socialització es pretén sentir-se integrat en un grup, no criticar-lo o buscar-ne els possibles errors- ja que són considerats una font de coneixement rigorós i pur. Per tant, la informació que reben -la comunicada explícitament a través del llenguatge i la que el llenguatge com a tal transmet implícitament- serà apresada sistemàticament.

“L'adquisició del llenguatge es dona en un espai social i compartit entre els qui dominen el llenguatge i els qui l'han d'aprendre.”¹¹

3.2. Què va primer, el pensament o el llenguatge?

El llenguatge és una construcció social que no es configura aïllada de la societat que l'envolta. Per tant, una llengua és un reflex de la cultura de la comunitat lingüística que la parla. És difícil, doncs, parlar del llenguatge sense fer referència al seu entorn, a la cultura que l'envolta. Aquesta relació entre la societat i els parlants es pot veure de dues maneres. Per una banda, podem entendre que el llenguatge anirà canviant, lentament, a mesura que es produeixin canvis en la societat que l'utilitza -alguns lingüistes creuen que aquests canvis no han de ser imposats sinó que s'han de donar de forma espontània degut a un acord general entre els parlants. Un altre punt de vista, que pot ser entès com a complementari o com a oposat al primer, és que el llenguatge té el poder de canviar la societat. La teoria del llenguatge performatiu contempla aquesta possibilitat: es poden fer coses mitjançant paraules. Si el llenguatge ens dona l'oportunitat de canviar la societat, no n'hauríem d'estar creant una que agradés a tothom, si això és possible?

“La funcionalitat del llenguatge fa al·lusió a la capacitat d'actuar sobre la realitat, especialment la realitat social, que també s'entén com la capacitat de fer coses amb les paraules.”¹²

¹¹ L'ús del llenguatge a l'escola. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. p. 17.

¹² Melechón, Bàrbara: Visibilitzar o marcar. Repensar el gènere en la llengua catalana. Barcelona: Editorial Empúries, 2010. p. 157.

Però, què és primer, el pensament o el llenguatge? Els lingüistes tenen opinions diverses sobre la qüestió. Tot i així, un gran nombre d'estudis coincideixen que el llenguatge augmenta exponencialment el funcionament cognitiu de les persones -si les realitats no estiguessin denominades i recolzades per un conjunt de símbols que s'hi refereixen, seria més complicat entendre-les.

“El lenguaje es el aire que el pájaro del pensamiento precisa para elevarse por encima de la mera percepción sensorial de lo inmediato; el pájaro topa con la resistencia del aire, pero es ésta, justamente, la que le permite volar.”¹³

Independentment de quina sigui la nostra posició en el debat anterior, acceptar que un discurs sempre amaga secrets i que mai vol dir el que a primera vista sembla que vol dir és inevitable. Conseqüentment, el discurs pot tenir poders ocults: si el sabem utilitzar podrem canviar la realitat o, si més no, la manera com les persones que ens escolten veuen la realitat. De fet, alguns lingüistes i neurocientífics asseguren que la nostra configuració del món comença en el moment que comencem a parlar. Per tant, el llenguatge guia el nostre pensament sobre els fets i pot canviar profundament la nostra manera de pensar.

3.2.1. Llenguatge performatiu

Aquesta teoria atribueix un poder al llenguatge més enllà de la transmissió de pensaments. Es tracta de la setena funció del llenguatge que fa referència a la capacitat de les paraules per crear realitats. John L. Austin, principal desenvolupador de la teoria, estableix una diferència entre les afirmacions que descriuen la realitat i les que realitzen un acte. El primer tipus d'enunciats, anomenats constatatius, poden ser qualificats de certs o de falsos. En canvi, el segon té la propietat d'elaborar una manera de percebre el món, una realitat, en el moment de ser pronunciat. Aquests fets poden ser més o menys realitzables -és a dir, més o menys susceptibles de ser acomplerts -però verbalitzant-los es transmet la idea al receptor del missatge. La verbalització de l'enunciat comporta la creació d'una creença comuna que esdevé real pel fet de ser compartida -gràcies a l'ús del llenguatge- i de disposar de paraules per fer referència a aquests conceptes.

Austin explica que l'acompliment dels enunciats performatius depèn d'un seguit de condicions. El primer requisit fa referència a les condicions preparatòries -la persona que parla sobre una cosa ha de tenir la potestat de poder realitzar-la. El segon tracta sobre la sinceritat -la persona que pronuncia l'enunciat ha de creure el que diu. El tercer es basa en l'actitud de l'emissor: la persona ha de tenir un comportament adequat, una certa disposició.

¹³ El «giro lingüístico» y su incidencia en el estudio de la comunicación periodística. Albert Chillón. Universitat Autònoma de Barcelona. p. 70.

3.2.2. Determinisme lingüístic

El llenguatge s'ha vist, tradicionalment, com l'eina per comunicar pensaments prelingüístics -que, per tant, no estan condicionats pel llenguatge. Tot i així, alguns lingüistes van provocar un canvi de paradigma afirmant que el llenguatge altera la manera de veure el món per part dels parlants. Aquesta idea va ser iniciada per Wilhem Von Humboldt i seguida per deixebles seus, com Benjamin Lee Whorf o Mikhail Bakhtin, entre d'altres. Afirmaven que el llenguatge determina la nostra manera de pensar perquè llenguatge i pensament són una mateixa cosa.

“Si para la tradición dominante el lenguaje se concibe como un instrumento -ciertamente complejo, pero herramienta y vehículo al cabo- que permite expresar el pensamiento previa y autónomamente formado en la mente, la tradición relegada considera que pensamiento y lenguaje, conocimiento y expresión son esencialmente una y la misma cosa.”¹⁴

Podem basar aquesta afirmació en el fet que el llenguatge dona forma i organitza les nostres idees ja que prenen forma per mitjà de les paraules; aquest instrument ens permet estructurar la informació sobre la realitat perquè donem significat als conceptes a partir d'atribuir-los un símbol -paraula- amb el qual ens hi referim. Abans de l'aparició d'aquesta teoria, és defensava una hipòtesi radicalment diferent; les persones anomenen els conceptes establerts prèviament amb paraules que els permeten comunicar-se -com hem dit, el llenguatge és vist únicament com una eina de transmissió de coneixements.

“Se trata, simplemente, de que toda nuestra actividad mental es lenguaje, es decir, ha de estar en palabras o en busca de palabras. Dicho de otro modo: el lenguaje es la realidad y la realización de nuestra vida mental, a la cual estructura según sus formas. [...] La realidad, entonces, no es que -como se suele suponer entre muchas personas cultas- haya primero un mundo de conceptos fijos, claros, universales, unívocos, y luego tomemos algunos de ellos para comunicarlos encajándolos en sus correspondientes nombres; por el contrario, obtenemos nuestros conceptos a partir del uso del lenguaje. Ciertamente, casi nadie suele ocuparse de ello, porque solemos dar el lenguaje por supuesto, como si fuera natural, lo mismo que el respirar [...]”¹⁵

Anomenar les realitats en forma de paraules ens permet conèixer el món perquè l'aprenem a partir de l'associació i la relació de conceptes que emmagatzemem en forma d'estructures lingüístiques. És per això que la llengua conté implícita una càrrega ideològica -que tendeix a ser la dominant en la comunitat lingüística- que hereten els seus parlants d'una manera inconscient.

“Conocemos el mundo, siempre de modo tentativo, a medida que lo designamos con palabras y lo construimos sintácticamente en enunciados, es decir, a medida que lo empalabramos. Más allá de la percepción sensorial inmediata del entorno o del juego interior con las sensaciones registradas en la memoria, el mundo adquiere sentido sólo en la medida en que lo traducimos lingüísticamente; de otro modo, sólo sería para nosotros una barahúnda incoherente de sensaciones -táctiles, olfativas, visuales, acústicas, gustativas -suscitadas por el entorno más inmediato aquí y ahora.”¹⁶

¹⁴ El «giro lingüístico» y su incidencia en el estudio de la comunicación periodística. Albert Chillón. Universitat Autònoma de Barcelona. p. 69.

¹⁵ Nietzsche, de filòleg a Anticristo. J. M. Valverde. p. 28.

¹⁶ El «giro lingüístico» y su incidencia en el estudio de la comunicación periodística. Albert Chillón. Universitat Autònoma de Barcelona. p. 69.

Per tant, la llengua parlada modifica la nostra percepció més bàsica sobre el món en el qual vivim. Aquesta teoria és coneguda amb el nom de determinisme o relativisme lingüístic i sosté que les diferències en l'estructura de la llengua comporten canvis en l'estructura cognitiva dels seus parlants, alterant, per exemple, les seves prioritats. Explica que cada llengua té la seva manera de catalogar la realitat i que són aquestes divisions el que ens permet organitzar el món. Per tant, les persones que comparteixen una mateixa llengua materna tenen una classificació equivalent de la realitat.

“We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds —and this means largely by the linguistic systems in our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do, largely because we are parties to an agreement to organize it in this way -an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language. The agreement is, of course, an implicit and unstated one, but its terms are absolutely obligatory; we cannot talk at all except by subscribing to the organization and classification of data which the agreement decrees.”¹⁷

“Disseccionem la natura amb línies establertes per la nostra llengua nativa. Les categories i tipus que diferenciem del món dels fenòmens els veiem perquè estan en la mirada de cada observador; per contra, el món és presentat com un flux calidoscòpic d'impressions que ha de ser organitzat per les nostres ments -i això vol dir en gran part pels sistemes lingüístics de les nostres ments. Dividim la natura, l'organitzem en conceptes i, mentre ho fem, els atribuïm significats, en gran part perquè formem part d'un acord per organitzar-ho d'aquesta manera -un acord que sosté la nostra comunitat de parlants i que està codificat en els patrons del nostre llenguatge. L'acord és, evidentment, un d'implícit i no declarat, però les seves condicions són obligatòries; no podem parlar de cap manera si no ens subscrivim a aquesta organització i classificació de dades que l'acord decreta.”¹⁸

Segons aquesta teoria, no existeix una realitat única i immutable sinó que és diferent per a cada persona. Si el llenguatge ens permet obtenir els conceptes que configuraran la nostra realitat, podem deduir que les diferències entre llengües comporten l'adquisició de conceptes diferents que provocaran dissimilituds en la percepció de l'entorn. A l'adquirir la nostra llengua materna, aprenem de manera inconscient un codi comú entre els seus parlants per interpretar la informació que rebem a través dels sentits.

“No existe una sola realidad objetiva externa a los individuos, sino múltiples realidades subjetivas, innumerables experiencias. Y estas realidades subjetivas múltiples e inevitables adquieren sentido para uno y son comunicables para los demás en la medida en que son verbalizadas: engastadas en palabras y vertebradas en enunciados lingüísticos. Los límites del mundo de cada cual son definidos primordialmente por los límites del lenguaje con el que, en el que cada cual aprende, vive el mundo, su mundo.”¹⁹

¹⁷ Whorf Benjamin, Lee: “Science and Linguistics”. 1940.

¹⁸ Traducció pròpia del fragment extret de *Science and Linguistics*, Lee Whorf Benjamin.

¹⁹ Chillón, Albert: El «giro lingüístico» y su incidencia en el estudio de la comunicación periodística. Universitat Autònoma de Barcelona. p. 73.

La seva vessant més radical -que acceptava que parlar una llengua determinada ens podia fer més o menys capaços en alguns àmbits en concret com les matemàtiques o la distinció dels colors- ha estat descartada per evidències que la contradiuen. És molt conegut el cas dels inuit -grup de persones que viuen a l'Àrtic. Es diu que la seva comunitat lingüística utilitza un lèxic ampli per parlar de la neu per facilitar el reconeixement de les diferents varietats que existeixen. Un defensor del determinisme lingüístic asseguraria que aquesta característica de la seva llengua els fa més capaços de distingir els diferents tipus de neu que una persona de llengua materna catalana, per exemple. Com hem dit, actualment aquesta teoria està desaprovaada per la major part dels lingüistes perquè s'ha constatat que el fet que una llengua no tingui una paraula per fer referència a un concepte no impedeix que els seus parlants el puguin entendre.

No obstant, la vessant més subtil del determinisme lingüístic és encara estudiada i qüestionada. Aquest corrent més dèbil defensa també que determinades variants de la llengua poden modificar la percepció de l'entorn per part dels parlants perquè cada llengua categoritza d'una manera diferent la realitat. El tret que diferencia el determinisme subtil del radical és que el primer nega que el parlant sigui incapaç d'entendre un concepte pel fet de no tenir una paraula en la seva llengua que l'expressi. Per tant, tornant a l'exemple anterior, una persona de llengua materna catalana seria capaç de reconèixer els diferents tipus de neu tot i designar-los tots amb la mateixa paraula. És a dir, les persones que no parlen la mateixa llengua no classifiquen de la mateixa manera el seu entorn; tot i així, les persones que parlen una altra llengua són capaces d'entendre qualsevol altre tipus de classificació, a diferència del que afirma el determinisme radical.

“Des d'aquesta perspectiva, el procés d'adquisició del llenguatge no sols comportarà l'adquisició d'una determinada concepció de la realitat sinó que significarà el modelatge dels comportaments socials del nen en funció dels usos lingüístics, fins arribar al modelatge de la pròpia personalitat i del seu sistema de valors.”²⁰

3.3. Diferències comunicatives entre dones i homes

Si analitzem la forma de parlar de les persones, podem trobar dissimilituds segons el seu sexe. Evidentment, no totes les dones ni tots els homes s'expressen de la mateixa manera però podem establir-hi una sèrie de característiques que formen un patró general propi de cada sexe. Aquests trets són majoritàriament paralingüístics, és a dir, es tracta d'elements que acompanyen la comunicació verbal i que aclareixen o contextualitzen la informació proporcionada verbalment. Per exemple, resulten evidents les diferències en l'entonació, el volum de veu, els gestos de dominació o submissió...

“Every culture has, in some degree, diferent ways in which men and women use language. Sex is indeed one of the factors differentiating language use in some respect from feministic, sociolinguistic, sociopragmatic and pedagogial perspectives.”²¹

“Cada cultura té, en algun grau, diferents maneres en les quals homes i dones utilitzen el llenguatge. El sexe és, en efecte, un dels factors que diferencia l'ús del llenguatge en cert sentit des de perspectives feministes, sociolingüístes, sociopragmàtiques i pedagògiques.”²²

²⁰ Siguan, Miquel: Tres perspectives en l'estudi del llenguatge infantil. Universitat Pompeu Fabra. p. 56.

²¹ Sato, Keiko: Gender Differences in Using Strategies: From the Pragmatic Perspectives. 1995. p. 179.

²² Traducció pròpia del fragment de Keiko Sato: “Gender Differences in Using Strategies: From the Pragmatic Perspectives.” p. 179

Una actitud més freqüent en homes que en dones és, per exemple, la interrupció constant a l'altra persona en una conversa, especialment si es tracta d'una dona. Aquest fet implica considerar que la pròpia aportació és de més rellevància que la de l'altre parlant. Aquesta pràctica es denomina "**manterrupting**" i és freqüent en debats, preses de decisions o reunions -en els quals normalment les intervencions dels homes són més llargues que les de les dones. Aquest comportament denota necessitat de demostrar constantment que es té la raó i de fer-se veure, de sobresaltar.

"There are some research supporting the assertion that we freely and frequently interrupt women and not vice versa in cross-sex interactions. [...] Deep intrusions by overlapping a female speaker's current speech may be considered as a male intruder's attempt to control the conversation." ²³

"S'han fet estudis que recolzen l'afirmació que nosaltres interrompem lliure i freqüentment les dones i no viceversa en interaccions entre persones de diferent sexe. [...] Les intrusions profundes per superposició a una intervenció en curs d'una parlant femenina poden ser considerades com un intent per part de l'intrús masculí de controlar la conversa." ²⁴

Una altra actitud més present en homes que en dones és l'ocupació indeguda de l'espai físic, més de l'estrictament necessari. Aquesta pràctica és coneguda com a "**manspreading**". Un altre comportament típicament masculí és suposar que una dona sap menys pel fet de ser dona sobre alguna qüestió de la qual és obvi que té coneixements o de la qual no t'ha demanat cap explicació. Aquesta conducta és coneguda amb el nom de "**mansplaining**" i fa referència al fet d'assumir que es té una major coneixença sobre alguna cosa només pel fet de ser home. Aquesta última actitud està provocada per la interiorització per part dels homes que ells posseeixen el coneixement degut a la gran quantitat d'informació rebuda a partir de l'entorn social i cultural que ho recolza. En l'actualitat, encara observem que certs comportaments característics de la masculinitat hegemònica són aplaudits i aclamats. Homes forts i determinats amb una gran capacitat comunicativa -paraules fàcils i comprensibles (el famós "que hable fuerte y claro")- imperen la política mundial.

Aquestes diferències en la manera de comunicar entre sexes estan provocades per la interiorització del gènere durant el procés de socialització en el qual hi intervenen la família i l'escola com a principals agents. El gènere, en paraules de Judith Butler, és com una mena de teatre en el qual hem de demostrar que complim el seguit de normes adients al sexe que presentem -amb el rebuig per gran part de la societat de totes aquelles persones que no s'hi sentin identificades. Molta informació sobre aquestes regles s'aprèn en el procés d'escolarització i gràcies al llenguatge. Hi ha estudis que revelen que la manera d'emprar-lo dels adults als nens és diferent segons el sexe de l'infant.

"Segons un estudi de l'OCDE, els pares no parlen igual als nens que a les nenes: amb les nenes solen utilitzar una cadència més dolça i rítmica, una vocalització més clara i més diminutius. [...] Les diferències comunicatives entre homes i dones són, doncs, el resultat d'una socialització i d'un ensenyament diferent, més que no pas de les diferències neurofisiològiques substancials." ²⁵

²³ Sato, Keiko: *Gender Differences in Using Strategies: From the Pragmatic Perspectives*. 1995. p. 183.

²⁴ Traducció pròpia del fragment de Keiko Sato: "Gender Differences in Using Strategies: From the Pragmatic Perspectives." p. 183

²⁵ Melechón, Bàrbara: *Visibilitzar o marcar. Repensar el gènere en la llengua catalana*. Barcelona: Editorial Empúries, 2010. p. 157.

3.4. Quines idees transmet als infants la manera de parlar?

Com hem dit, tradicionalment s'ha atribuït al llenguatge la funció de facilitar la comunicació entre les persones i permetre l'expressió del pensament. El llenguatge constitueix un instrument de socialització -procés pel qual l'individu adquireix una consciència col·lectiva que li permet integrar-se en un grup social- perquè transmet els valors de la cultura que l'ha construït. Però el llenguatge també pot codificar el pensament perquè permet organitzar-lo i associar-lo de manera més efectiva. Amb l'ajuda del llenguatge l'infant es relaciona amb el seu entorn, el comprèn i l'aprèn.

No totes les llengües tenen les mateixes característiques. Cada llengua estableix classificacions sobre la realitat que alteraran la manera de veure el món per part dels seus parlants -la seva estructura influeix en l'estructura cognitiva de les persones que la parlen. Aquestes classificacions que estableix la llengua són el resultat de les prioritats de la comunitat que l'ha forjat. Per tant, en el procés d'aprenentatge de la llengua, l'infant digereix les seves estructures i interioritza aquestes prioritats, algunes de les quals poden comportar la suposició de jerarquies.

“Con el lenguaje aprendemos la primera forma de dividir nuestro universo en categorías. Las palabras denominan las cosas pero también hacen que las agrupemos de una determinada manera en nuestro pensamiento.”²⁶

“El lenguaje refleja, así, el sistema de pensamiento colectivo y con él se transmite una gran parte de la forma de pensar, sentir y actuar de cada sociedad. [...] Este tipo de transmisión es inconsciente, como ocurre con la mayoría de cosas que conforman lo social.”²⁷

Durant l'aprenentatge més bàsic del llenguatge, l'infant no sols aprèn a comunicar-se, entén que tot allò que s'anomena de la mateixa manera forma part d'un grup d'iguals i que, en canvi, allò que s'anomena diferent forma part d'un altre grup -com dèiem, el llenguatge permet classificar la realitat. El llenguatge no sols altera la manera de veure el món de les persones sinó que també influeix en la construcció de la imatge personal. Els nens i les nenes, com a part d'aquest món, entenen que s'han d'integrar a una categoria i, a poc a poc, aniran aprenent el que vol dir estar en una d'aquestes categories. En aquest moment sorgeix la variant del gènere en les seves vides i alterarà, moltes vegades, les decisions que prenguin, la seva personalitat, les seves motivacions, la seva manera d'actuar i fins i tot la manera de parlar, com ja hem dit.

“Al mismo tiempo que aprenden las palabras, las niñas y los niños de cada comunidad lingüística aprenden -al principio de manera confusa- la idea que hay detrás de ellas, es decir, la realidad que los demás le atribuyen. A medida que pase el tiempo y avance su desarrollo intelectual, los significados de las palabras se irán precisando y con ellos su participación en la forma de concebir el mundo en su colectividad.”²⁸

²⁶ Moreno, Montserrat: *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Editorial Icaria, 1986. p. 8.

²⁷ Íd. p. 9.

²⁸ Íd. p. 9.

3.5. Teories sobre el procés d'adquisició del llenguatge en els infants

Existeixen diverses teories que expliquen, des de punts de vista diferents, com es produeix el procés d'adquisició del llenguatge. Les diverses opinions estan basades en un posicionament diferent d'aquests trets: empirisme o innatisme, competència o actuació, i estructuralisme o funcionalisme. L'empirisme defensa que el llenguatge s'aprèn de la mateixa manera que les altres conductes i atribueix a l'entorn un paper molt important en la seva instrucció i el seu progrés. L'innatisme, en canvi, nega que el llenguatge sigui incorporat des de zero i afirma que és innat, és a dir, que forma part de la nostra biologia i que el seu aprenentatge té un fort component genètic ja que és massa complex per ser integrat amb tanta rapidesa. La competència emfatitza el coneixement que té la persona que utilitza el llenguatge i l'actuació fa referència a l'ús concret que fa d'aquest coneixement. L'estructuralisme dona importància a les conductes comunes de totes les persones tot i que es produeixin en circumstàncies i contextos desiguals. El funcionalisme, per contra, posa èmfasi en aquestes dissimilituds i intenta establir relacions entre aquestes variables per tal de predir el comportament de les persones en les diferents situacions.

Un altre tret que ens permet reconèixer les diferents perspectives teòriques pel que fa a l'adquisició i el processament del llenguatge és el punt de vista que mantenen sobre l'ordre en què s'aprenen les estructures del llenguatge. Per una banda, alguns punts de vista suggereixen que, en primer lloc, es dona la retenció de les regles o principis abstractes que condicionen el funcionament del llenguatge per part de l'infant que l'adquireix. Per contra, altres opinions proposen que l'experiència ens permet dur a terme un seguit d'associacions i connexions que suposen l'aprenentatge d'aquestes regles del llenguatge. Un altre aspecte distintiu d'aquestes teories és la presència o l'absència de representacions mentals a partir del llenguatge verbal i no verbal. Un altre factor indicatiu és el grau d'especialització que s'atribueix al llenguatge. Algunes teories consideren que és una habilitat especialitzada mentre que algunes altres la qualifiquen com a general. Una tercera opció explica que el llenguatge incrementa la seva especialització cronològicament a mesura que la persona en fa ús.

Les dues teories principals i les que presenten més aspectes oposats són la teoria de l'aprenentatge o conductisme i la teoria lingüística o innatisme. Les altres presenten una posició intermèdia dels trets i consideren que existeixen molts factors que alteren el procés d'adquisició i desenvolupament del llenguatge i que interactuen entre ells alterant-lo.

3.5.1. Teoria de l'aprenentatge (conductisme)

Aquesta teoria proposa que, tot i la dificultat evident del llenguatge, no s'aprèn de manera diferent a les altres conductes. És a dir que, tot i ser una habilitat complexa, el llenguatge es processa a partir dels mateixos mecanismes d'aprenentatge que les altres aptituds adquirides.

El conductisme considera que l'agent d'aprenentatge és l'entorn perquè suposa que les conductes s'adquireixen a partir de l'associació i la imitació d'estímuls produïts per aquest. Aquest posicionament pel que fa a l'entorn atorga al conductisme un punt de vista empíric. Per estudiar el coneixement del llenguatge dels infants, aquesta teoria només n'analitza la conducta, és a dir, la seva actuació. No té en compte els possibles coneixements implícits de les nenes i els nens que aprenen el llenguatge ni atribueixen cap importància a les representacions mentals de les persones que l'aprenen.

Aquesta perspectiva teòrica no dona importància a les estratègies i el funcionament cognitiu dels infants sinó que els presenten, únicament, com a beneficiaris passius del coneixement que els proporcionen les persones properes a ells i elles.

Hi ha algunes dades que contradiuen aquesta teoria. Per exemple, alguns dels elements més repetits en el llenguatge -com serien els articles- no són utilitzats pels infants més petits. Seguint les explicacions conductistes, segons les quals el llenguatge s'aprèn a través de la imitació -entre altres mecanismes-, els articles haurien de ser incorporats i utilitzats pels infants amb molta facilitat ja que són elements molt freqüents en la nostra llengua. També es nega el conductisme reiterant que els infants produeixen construccions que no poden haver après de cap adult.

3.5.2. Teoria lingüística (innatisme)

Es considera que el llenguatge és una habilitat innata, és a dir, que forma part de l'equipament biològic de l'espècie. Des d'aquest parer s'assegura que les estructures de la llengua es poden aprendre gràcies a processos cognitius preestablerts en els nadons. Segons aquesta percepció, el llenguatge és una habilitat cognitiva diferent de les altres. Per tant, en contra del que diu el conductisme, aquesta destresa no s'aprèn amb els mateixos mecanismes d'instrucció que altres capacitats. L'innatisme no atribueix un paper tan important a l'entorn com és el cas del conductisme. Considera que només guia la maduració d'uns coneixements que portem incorporats des del naixement.

Es podria oferir un dels mateixos arguments en contra del conductisme per intentar tombar aquesta teoria: la falta d'articles en l'ús del llenguatge dels infants més petits. Si es disposa del saber necessari per desenvolupar correctament la gramàtica no s'haurien de produir errors d'aquest tipus. Per argumentar aquest fet, els defensors de la teoria asseguren que l'actuació per part dels infants no proporciona prou evidències del coneixement de què disposen realment. És a dir, asseguren que el fet que un infant no utilitzi un determinat tret lingüístic no implica que no estigui dotat de la capacitat per usar-lo. Alguns dels arguments que utilitzen és que el llenguatge és una capacitat única en la humanitat; per tant, en el seu funcionament cognitiu hi ha d'haver alguna diferència respecte a la resta d'animals. L'innatisme té en compte la vesant genètica i la dota de gran importància en el desenvolupament del llenguatge. Un altre factor a favor d'aquesta teoria és el fet que en moltes llengües es trobin estructures i aspectes comuns que, des d'aquesta postura, s'atribueixen al factor innat del llenguatge. Les persones que no comparteixen aquesta perspectiva sobre el procés d'adquisició del llenguatge asseguren que aquests trets compartits entre les diferents cultures es basen en necessitats socials i comunicatives iguals.

Un dels raonaments a favor d'aquesta teoria i que pot desmuntar, fins a un cert punt, el conductisme és que els infants utilitzen moltes estructures que no han après per imitació. Aquest argument és el de la pobresa d'estímul lingüístics i fa referència a la qualitat i la quantitat. Per una banda, en el parlar oral es produeixen molts errors -com podrien ser frases entretallades, interrupcions...- i, per l'altra, els infants no reben la mateixa quantitat d'estímul que emeten. És a dir, a partir d'un nombre finit d'elements, reproduceix un nombre infinit de possibilitats. Algunes opinions contràries a l'innatisme asseguren que les persones disposem de suficients procediments cognitius per generalitzar els estímul que recollim i crear-ne de nous.

L'innatisme i el conductisme són dues teories radicalment oposades. En canvi, el constructivisme, el sociointeraccionisme i el connexionisme es posicionen en un punt entremig en moltes dimensions i consideren que l'aprenentatge del llenguatge és un procés que es pot veure alterat per molts factors que s'han de tenir en compte en el seu estudi.

3.5.3. Teoria cognitiva (constructivisme)

El constructivisme mostra una possibilitat diferent a les contemplades en les anteriors teories. Mentre aquestes proposen l'empirisme o l'innatisme com a mecanisme d'adquisició i desenvolupament del llenguatge, el constructivisme suggereix que l'infant erigeix les seves estructures a partir de la constant interacció entre el seu funcionament cognitiu i l'entorn (lingüístic i no lingüístic).

Aquesta perspectiva teòrica considera que el llenguatge no és una característica singular i innata -a diferència de la teoria lingüística- i el considera un aspecte general de la cognició. El desenvolupament de la parla i altres formes de comunicació no verbal són enteses com una característica que es transforma i evoluciona a mesura que madura el funcionament cognitiu de l'individu. Per tant, el desenvolupament del llenguatge estaria relacionat directament amb la maduració de la cognició.

“El desenvolupament del llenguatge depèn dels aspectes cognitius, del fet que les reorganitzacions lingüístiques reflecteixen la reestructuració d'esquemes cognitius.”²⁹

La teoria cognitiva afirma que aquestes estructures són elaborades com a solució a les limitacions que comporta un determinat canal lingüístic -impedint expressar plena i correctament alguns significats i intencions. El posicionament constructivista postula que no hi ha diferències entre la competència i l'actuació ja que l'infant utilitza els recursos de què disposa, ni més ni menys. Per tant, les dades que s'extreuen de l'estudi de l'actuació d'aquests són importants perquè revelen el coneixement lingüístic que posseeixen i ens permeten observar el seu desenvolupament.

La prova més evident que autoritza aquesta teoria és el descobriment d'una correlació entre les millores cognitives i els avenços en camps lingüístics particulars. Tot i així, altres estudis desacrediten aquestes afirmacions perquè proven que, en altres casos, la incidència de la cognició en el llenguatge no és tan manifesta.

3.5.4. Teoria de la interacció social (sociointeraccionisme)

Aquesta teoria emfatitza la importància dels factors socials en el procés d'aprenentatge d'una llengua. Postula que la funció sociocomunicativa del llenguatge condueix al desenvolupament del llenguatge. Això és perquè com més complexes són les seves estructures millor seran les formes de comunicació - molt importants per a les relacions humanes. Aquesta perspectiva també aporta un punt de vista funcionalista sobre l'ús del llenguatge en els infants, és a dir, es considera que utilitzen aquelles estructures que els permeten fer-se entendre. Per tant, només usen i aprenen les construccions lingüístiques que compleixen una funció pràctica per a les seves necessitats.

²⁹ Aparici Aznar, Melina: L'adquisició del llenguatge. Universitat Oberta de Catalunya. p. 15.

El sociointeraccionisme suposa que els humans neixen amb una predisposició natural a desenvolupar la capacitat del llenguatge però explica que aquest procediment requereix maduració del funcionament cognitiu. De fet, segons aquesta teoria els infants no seran capaços d'utilitzar el llenguatge fins que no aconseguixin un cert nivell de progrés cognitiu.

Tot i que aquesta teoria suggereix que les persones estan induïdes genèticament a desenvolupar les estructures del llenguatge, no li atribueix la condició d'innat. És més, el sociointeraccionisme considera que la pragmàtica -un element lingüístic que difícilment es pot explicar des de l'innatisme- és un aspecte molt important en el llenguatge. Per tant, a diferència de la teoria lingüística, atribueix un paper crucial als estímuls que rebem de l'entorn. Considera que poden simplificar el procés d'aprenentatge i desenvolupament del llenguatge i, fins i tot, poden ser necessaris. També considera essencial la interacció amb altres persones. Aquest fet distingeix el sociointeraccionisme del constructivisme perquè aquesta última teoria considerava que el llenguatge podia ser après per l'infant pel simple processament i per l'observació del seu entorn.

3.5.5. Connexionisme

Aquesta perspectiva es basa en la suposada creació de representacions mentals per part dels parlants -en aquest sentit es posiciona en una vessant teòrica similar a les aproximacions cognitives. Tot i així, en alguns casos hi ha postulats que estudien aquest aspecte des de justificacions neurobiològiques i associatives que s'apropen als principis conductistes -que consideren el llenguatge una conducta apresada per les mateixes vies que qualsevol altra.

El cervell humà s'adapta per poder incorporar la informació que reben dels estímuls de l'entorn. Per tant, crea representacions mentals que permeten adquirir habilitats com el llenguatge. Aquest tret de la teoria es situa en l'empirisme perquè atribueix una gran responsabilitat a la informació rebuda pels estímuls. El punt de vista sobre l'aprenentatge de la llengua és constructivista perquè suggereix que l'infant erigeix les estructures del llenguatge a partir de la interacció entre la cognició i els estímuls procedents de l'entorn.

Alguns estudis elaborats amb xarxes artificials de neurones han permès esbrinar que el cervell processa els coneixements. Aquesta posició es situaria en la vessant teòrica de l'empirisme perquè considera que la llengua s'aprèn a partir dels mateixos procediments neurològics que altres coneixements. Les anàlisis dels resultats d'aquests estudis suggereixen que el cervell busca regularitats entre la gran quantitat d'estímuls que rep per tal d'establir-hi connexions. D'aquestes periodicitats observades en resulta l'aprenentatge. És per aquest tret de la teoria del connexionisme que es considera que la postura sobre el procés d'aprenentatge del llenguatge és similar al del constructivisme.

3.6. TDAH

El TDAH és un trastorn de conducta que causa, majoritàriament, hiperactivitat i/o dèficit d'atenció, tot i que existeix variabilitat de símptomes entre les persones diagnosticades. La seva etiologia és incerta encara. Alguns estudis revelen que no és causat per un sol factor sinó que es tracta d'un seguit de condicions genètiques ja que s'han trobat relacions estadísticament significatives entre els casos de TDAH i errors en els gens d'uns cromosomes en concret. S'estima que el 76% dels casos de TDAH es poden atribuir a factors genètics tot i que els factors circumstancials hi poden afectar. Alguns agents ambientals que incumbeixen en l'aparició i el desenvolupament del trastorn són, per exemple, el consum de drogues durant l'embaràs, el naixement prematur, un baix pes al néixer... Totes aquestes circumstàncies poden actuar com a agreujant dels símptomes. Es considera, en canvi, que el context psicosocial de la persona afectada no provoca d'una manera directa l'aparició del trastorn.

N'hi ha diversos subtipus: l'inatent; l'hiperactiu i el combinat, que aplega la inatenció i la hiperactivitat. El TDAH **inatent** -aquell que provoca dificultats a l'hora d'atendre, comprendre i relacionar estímuls- és més freqüent en noies que en nois -el 30% dels casos diagnosticats en noies i el 16% en nois. L'**hiperactiu** -aquell que provoca moviments impulsius i reiterats i dificultat per mantenir-se quiet- és el menys freqüent dels tres -un 5% en les noies i un 4% en els nois. El **combinat** -que, com hem dit, integra la inatenció i la hiperactivitat- es presenta més freqüentment en nens que en nenes -el 80% dels casos diagnosticats de TDAH en els nois i el 65% en les noies.

Les GPC (Guies de Pràctica Clínica) expliquen que les noies i els nois diagnosticats de TDAH presenten diferents tipus de comportament. Les noies acostumen a presentar una major inatenció i els nois un major component d'hiperactivitat i impulsivitat. Una altra diferència entre sexes que es manifesta en aquest trastorn és el major diagnòstic de nois. La proporció és d'una noia diagnosticada per cada tres nois, tot i que altres estudis asseguren que l'estadística és de u a quatre. Les noies amb TDAH mostren una menor presència de trastorns d'aprenentatge i millors habilitats en la capacitat lectora, fet que influeix en l'infradiagnòstic.

No hi ha gaires estudis que analitzin les clares diferències estadístiques entre els dos sexes. Tot i així, s'hi hauria d'introduir la perspectiva de gènere perquè, fins i tot, hi ha diferències en els comportaments de nens i nenes diagnosticats amb el mateix tipus de TDAH. Per tant, si les diferències neurofisiològiques entre els nois i les noies no són substancials, d'alguna manera o altra hi ha d'afectar els factors psicosocials. El menor percentatge de noies amb conducta hiperactiva o impulsiva podria ser causat per la permissibilitat i la normalització per part dels adults d'aquest tipus de comportaments en el cas dels nens ja que és vist com una via d'alliberament d'energia. En canvi, en les noies no està tan socialment acceptat i, per això, mostren aquestes actituds d'una manera més restringida -fet que pot influir en el seu infradiagnòstic. És a dir, si els comportaments impulsius són menys corregits en els nois que en les noies, és evident que es donaran més en ells que en elles ja que els infants actuen segons la resposta dels adults -segons si és de recompensa o de càstig- que els permet formar un paradigma que guia i reforça les seves accions.

3.7. Ús d'un llenguatge no sexista ni androcèntric

El català, com altres llengües d'origen romànic, distingeix gramaticalment el gènere. És a dir, la nostra llengua estableix aquesta divisió mentre que n'hi ha d'altres que disposen d'altres maneres de classificar la realitat.

“Hi ha altres llengües que divideixen els substantius entre animats i inanimats, uns altres entre humans i no humans, i unes que tenen una vintena de gèneres diferents. Cadascuna ho fa a la seva manera”³⁰

En català, el gènere no marcat és el masculí, i el gènere marcat, el femení. És a dir, al parlar d'un grup mixt de persones, s'utilitza el gènere masculí, entenent, però, que no només hi ha homes.

“El fet que les formes amb valor genèric siguin les masculines, i no les femenines, té una base cultural patriarcal.”³¹

La llengua és una construcció social l'estructura de la qual no creix independentment de la cultura de la comunitat que la utilitza. És a dir que hi ha una incidència de la societat en la llengua. Si en el moment d'establir la normativa, la societat té una forta mentalitat masclista i androcèntrica, aquesta ideologia quedarà reflectida en la configuració d'aquesta llengua.

“Si les llengües són el reflex de la realitat, és obvi que no podem pretendre que s'hagin anat construint al marge de les ideologies culturals dominants en cada moment.”³²

En canvi, altres lingüistes opinen que no hi ha cap relació entre aquest fet i la cultura. Maria Carme Junyent, per exemple, explica que hi ha un parell de llengües al món em què el femení és el gènere no marcat i, en canvi, no hi ha cap diferència amb el masclisme que viu la seva societat i la nostra.

“Aquest tema és un clar exemple de canvi induït i de fenomen on es pretén veure una relació inexistente entre la llengua i la cultura.”³³

“Hi ha aspectes del funcionament de la llengua lligats molt clarament al context sociocultural. D'altra banda, hi ha aspectes estrictament estructurals de la llengua que no estan lligats a la realitat sociocultural. De vegades, però, els associem connotacions que l'estructura en si mateixa no té.”³⁴

En els darrers anys, s'ha mantingut un debat sobre el paper del llenguatge en la consecució de la igualtat entre sexes. Això és degut al fet que hi ha persones que afirmen que no sols és la societat la que afecta al llenguatge sinó que el llenguatge també pot afectar la societat. Si aquest fos el cas, seria imprescindible dur a terme una reforma en l'estructura ja que podria causar canvis en la manera de pensar de les persones.

³⁰ Junyent, M. Carme: Entrevista realitzada per la periodista Bel Zaballa al diari digital Vilaweb.

³¹ Pla Nualart, Albert: *Visibilitzar o marcar. Repensar el gènere en la llengua catalana*. Barcelona: Editorial Empúries, 2010. p. 160.

³² Íd. Martí i Castell, Joan. p. 73.

³³ Íd. Junyent, M. Carme. p. 168.

³⁴ Íd. Lamuela, Xavier. p. 165.

“I si els canvis en la manera d'estar al món configuren necessàriament canvis en l'ús de la llengua, també és cert -i paga la pena aprofitar-ho- que els canvis en l'ús de la llengua ajuden a canviar (i a ampliar) els llocs i la percepció de les dones en aquest mateix món.”³⁵

“Si canviem la llengua, probablement canviem la perspectiva des de la qual observem el món i ens hi integrem.”³⁶

Com hem dit, una de les característiques del català que està generant debat és l'assignació de marcat al gènere gramatical femení i de no marcat al masculí. Alguns lingüistes consideren que la polèmica actual d'intentar modificar la normativa referent a aquest aspecte de la llengua és deguda a una confusió entre el gènere gramatical i el sexe. El sexe fa referència a les característiques biològiques de la persona i el gènere gramatical és una distinció que classifica les paraules. Aquesta confusió porta a una associació del gènere gramatical -que també s'atribueix als objectes asexuals- amb el sexe dels animals. El fet que el gènere gramatical no marcat sigui el que coincideix en forma amb el masculí específic és el que comporta discussions. Per aquest motiu, alguns lingüistes consideren que en lloc d'anomenar-lo masculí genèric, s'hauria de designar com a “genèric”.

“Si el masculí i el femení, en comptes de dir-se així, es diguessin “gènere A” i “gènere B”, aquest debat no l'hauríem tingut mai.”³⁷

Però el cas és que els gèneres gramaticals no es diuen A i B, s'anomenen “masculí” i “femení” i, per tant, l'associació amb el sexe dels animals sembla difícil d'evitar. De la mateixa manera que tothom veu que la forma genèrica és la masculina tot i que ara se'n vulgui erradicar aquest nom en un intent d'ocultar-ne la relació amb l'androcentrisme que ha regit la nostra cultura durant tants anys i, tot i que potser d'una manera menys evident, també en l'actualitat.

La llengua no és invariable, sinó que es pot transformar per adaptar-se a les noves necessitats de la comunitat que la utilitza. El problema es podria donar si hi hagués un desajust entre l'evolució que té lloc en la llengua i la de la societat. En les últimes dècades, s'han erradicat molts límits imposats a les dones pel que fa a les seves possibilitats i, en ocasions, la llengua es transforma d'una manera més lenta. Algunes persones defensen que s'han de forçar els canvis per aconseguir el mateix nivell d'evolució de la llengua i la societat.

“Si canvia el món, hem de canviar la llengua.”³⁸

“Els canvis de tota mena que es produeixen en la societat reclamen ara i adés que es procuri que tinguin efectes en la normativa gramatical i lèxica.”³⁹

Opinen que el llenguatge reflecteix el pensament col·lectiu i transmet, de forma inconscient, informació sobre la manera de pensar i actuar d'una societat. Per tant, no pot seguir expressant una realitat que, en principi, ja ha sigut superada.

³⁵ Lledó, Eulàlia: *Visibilitzar o marcar. Repensar el gènere en la llengua catalana*. Barcelona: Editorial Empúries, 2010. p. 46.

³⁶ Íd. Melenchón, Bàrbara. p. 156.

³⁷ Junyent, M. Carme: Entrevista realitzada per la periodista Bel Zaballa al diari digital Vilaweb.

³⁸ Íd. Melenchón, Bàrbara: p. 156.

³⁹ Íd. Martí i Castell, Joan: p. 69.

“La llengua és el sistema de signes d’una comunitat i, alhora, el mitjà simbòlic d’expressió d’una realitat i, per tant, del pensament d’una societat.”⁴⁰

En canvi, altres opinions asseguren que no es poden induir transformacions en la llengua ja que provocarien grans dificultats als seus parlants. És a dir que la llengua s’ha d’anar adaptant “sola”, per permetre que les transformacions que pateixi puguin ser assimilades per qui la utilitza. Consideren que, per contra, es genera una pressió excessiva en el parlant.

“Atesa la depauperació creixent en què es troba ara mateix la llengua, accentuar el desconcert i el sentiment de culpa del parlant amb una esclavitud més, i de tan mal aplicar com aquesta, em sembla una frivolitat.”⁴¹

“Hi ha lleis de les llengües que nosaltres no podem canviar. Voler canviar la gramàtica és una arrogància.”⁴²

Hi ha estudis que confirmen que la informació sobre l’estructura del llenguatge forma part del funcionament cognitiu del nostre cervell i que, per tant, intentar introduir canvis que afecten la gramàtica, la morfologia o la sintaxi suposarien un gran esforç per als parlants.

“Demandar als parlants d’una llengua que reflexionin sobre decisions morfològiques i sintàctiques cada vegada que usen la seva llengua resulta una tasca molt difícil de realitzar. Obligaria els parlant a accedir a procediments implícits que formen part del seu funcionament cognitiu; transformaria l’ús de la llengua en una activitat metalingüística i provocaria una enorme sensació d’inseguretat.”⁴³

El fet que les normes que afecten a la morfologia i la gramàtica de la llengua formin part del funcionament cognitiu del cervell ens dona una idea de fins a quin punt té influència en la nostra manera de pensar i actuar.

“El llenguatge condiona la nostra manera de veure els fets i pot modificar el que en pensem.”⁴⁴

En canvi, les transformacions de la vessant lèxica de la llengua són més comunes i no resultarien tan costoses d’aplicar ja que no afectarien al funcionament cognitiu del cervell. Aquest component, doncs, no presenta limitacions en l’adquisició i, per tant, aquests canvis, a diferència dels gramaticals, podrien ser transmesos de forma eficient a l’escola.

“El lèxic és el component de la llengua més permeable a les experiències dels parlants. Al contrari del que succeeix amb la morfologia, -que necessita invertir un gran esforç lingüístic- el lèxic no presenta restriccions per al seu aprenentatge.”⁴⁵

Tot i així, aquesta opinió no és compartida per tothom ja que alguns lingüistes consideren que la relació entre la llengua i la societat és unilateral. És a dir, la societat influeix en la llengua però no a l’inrevés.

⁴⁰ Melenchón, Bàrbara: *Visibilitzar o marcar. Repensar el gènere en la llengua catalana*. Barcelona: Editorial Empúries, 2010. p. 156.

⁴¹ Íd. Vidal, Pau. p. 133.

⁴² Íd. Junyent, M. Carme. p. 168.

⁴³ Íd. Tolchinsky, Liliana. p. 174.

⁴⁴ TED: Com l’idioma determina la nostra manera de pensar.

⁴⁵ Íd. Tolchinsky, Liliana. p. 174.

Asseguren que el llenguatge no té tanta força sobre les persones per modificar totes les seves formes de pensament i aconseguir, només amb una reforma lingüística, que s'implanti la igualtat real en la societat. Alguns lingüistes consideren que és més important invertir en esforços perquè les dones siguin visibles en la societat ja que, d'aquesta manera, tot i que parlem en masculí genèric, entendrem que les dones també hi són incloses.

“Ni cal advertir que sempre és més important la realitat de les persones i de la societat que les paraules amb què l'anomenem o la disfressem.”⁴⁶

“És important aprofundir en altres elements que potenciïn la visibilització de les dones i que no són necessàriament lingüístics.”⁴⁷

Per tant, alguns lingüistes es posicionen en un punt de vista més escèptic pel que fa a les possibilitats del llenguatge a l'hora d'influir en la realitat i a les capacitats de les persones per adaptar-se als canvis de normativa que requereixen un esforç per part del parlant. Els que segueixen aquesta línia d'arguments asseguren que el llenguatge és innocent, pel que fa a la intenció, i que són els parlants els qui connoten els significats de les paraules.

“Els missatges no tenen cap intenció a part de la que tenen els parlants. Així doncs, els (pre)judicis en qualsevol sentit, en l'ús lingüístic, són responsabilitat de les persones.”⁴⁸

És a dir que les persones són les que tenen la responsabilitat d'utilitzar les paraules d'una manera no discriminatòria. En el moment en què canviïn la seva manera de pensar, el llenguatge deixarà d'aportar connotacions masculistes i androcèntriques. Per tant, segons algunes opinions, el llenguatge es va adaptant als canvis socials però canviar el llenguatge no comportarà més canvis.

“Són els canvis socials els que modifiquen el valor de les paraules. Si no canviem els valors, canviar les paraules no és més que generar eufemismes que ben aviat es carregaran de connotacions pejoratives.”⁴⁹

És més, alguns lingüistes expliquen que no es poden atribuir els mateixos adjectius als individus que als elements inanimats.

“Es confon allò que són les ideologies i els capteniments de les persones amb el caràcter de les normes gramaticals i lèxiques. Les gramàtiques i els diccionaris no són éssers humans i, doncs, no poden ser qualificats amb termes que no hi tenen res a veure.”⁵⁰

⁴⁶ Elies Pitarch, Ismael: *Visibilitzar o marcar. Repensar el gènere en la llengua catalana*. Barcelona: Editorial Empúries, 2010. p. 121.

⁴⁷ Íd. Juncadella, Marta. p. 117.

⁴⁸ Íd. Martí i Castell, Joan. p. 69.

⁴⁹ Íd. Pla Nualart, Albert. p. 160.

⁵⁰ Íd. Martí i Castell, Joan. p. 69.

El problema, com hem dit, és que algunes alternatives són difícils d'aplicar en determinades situacions i, en el cas dels desdoblaments, acaben per discriminar perquè es remarca constantment la diferència entre sexes i binaritzada, oblidant, per tant, les persones que no es senten identificades amb el sexe masculí ni amb el femení. Aquest és un recurs de què abusen els polítics per poder atribuir-se l'etiqueta de feministes o perquè les expressions ja s'han fossilitzat i s'utilitzen per costum -ciutadans i ciutadanes, benvolguts i benvolgudes, catalans i catalanes.

A vegades, en un mateix text podem veure que s'utilitzen alternatives per no fer un ús sexista del llenguatge al costat de formes amb masculí genèric. Aquest fet comporta que l'escrit esdevingui més discriminador. Si s'utilitzen recursos com el desdoblament s'entén que l'autor del text considera que el masculí genèric no integra prou les dones i que s'han d'anomenar explícitament. Per tant, seguint un raonament lògic, quan aquest autor utilitza el masculí genèric, hauríem d'entendre que parla només d'homes. Si en aquest text, per exemple, s'utilitza el desdoblament per parlar de "ciutadans" i "ciutadanes" però en canvi s'usa el masculí genèric per parlar d'un grup de persones que ocupen un lloc de treball (enginyers, metges, alcaldes...), resulta més masculista que si s'usés el masculí genèric en totes les situacions ja que, inconscientment, entenem que aquestes posicions laborals són ocupades únicament per homes. També es podria donar la situació oposada, és a dir, que aquesta combinació resultés discriminatòria per als homes. Per exemple si s'utilitza el masculí genèric per mencionar grups de persones que, generalment, no compten amb l'aprovació de la societat (terroristes, carteristes, assassins, violadors...) junt amb recursos per evitar el masculí genèric en altres situacions d'un mateix text.

"El text esdevé més discriminador si s'utilitza algun recurs per no fer un ús sexista del llenguatge junt amb masculins genèrics que si s'utilitza el masculí genèric sempre." ⁵¹

Per tant, és important plantejar-se els valors que poden transmetre les estructures del llenguatge perquè si aquest ha de ser un reflex de la realitat és important que no manifesti idees que no contribueixin a la consecució de la igualtat real entre totes les persones. La manera de reflectir la realitat amb paraules per part de l'emissor esdevé la imatge creada pel receptor d'aquesta realitat si encara no en té una de pròpia definida sobre ella -com podria ser el cas d'un infant en les primeres etapes del desenvolupament del llenguatge. Aquest fet és més evident si s'entén que l'infant concep l'emissor del missatge com una font d'informació que difícilment qüestionarà.

"Els criteris per a l'ús no sexista ni androcèntric del llenguatge són instruments i mecanismes necessaris per aconseguir que la igualtat entre dones i homes sigui efectiva." ⁵²

El llenguatge organitza i estructura el nostre pensament. Per tant, el llenguatge pot tenir un paper en la consecució de la igualtat real entre totes les persones si tingués lloc una reforma de les pràctiques discriminatòries en el seu ús. Tot i que és evident que les persones han de canviar la seva manera de pensar perquè la possible reforma del llenguatge sigui efectiva, el llenguatge és una eina per facilitar que les persones canviïn aquesta manera de pensar. Per tant, tenir la força per canviar la forma com les persones veuen i pensen sobre els fets i no exercir-la seria una irresponsabilitat.

⁵¹ Sanjaume, Margarida: *Visibilitzar o marcar. Repensar el gènere en la llengua catalana*. Barcelona: Editorial Empúries, 2010. p. 149.

⁵² Íd. Solà, Anna. p. 152.

4. Sexisme i androcentrisme en els llibres de text, les llegendes i els contes infantils

4.1. Llibres de text

Analitzarem els llibres de l'àrea de Ciències Socials de 5è i 6è de Primària i el llibre de Ciències Naturals de 6è. L'objectiu és estudiar les vies de llenguatge verbal i no verbal per les quals es pot transmetre una imatge androcèntrica del món a l'alumnat.

4.1.1. Llibre de Medi. Ciències Socials. 6è de Primària

S'utilitza el masculí genèric per parlar dels *soldats, els cavallers, els cortesans, els matemàtics, els astrònoms, els científics, els filòsofs, els metges, els pensadors, els artistes, els mariners, els comerciants, els navegants, els conqueridors, els pagesos, els bandolers, els militars, els polítics, els botiguers, els pintors...* Gairebé mai s'utilitzen recursos per evitar el masculí genèric com podrien ser els desdoblaments. De fet, en el moment en què s'utilitza el desdoblament per fer referència a un col·lectiu s'entén que l'autor del text considera que el masculí genèric no inclou o no visibilitza suficientment les dones i, per tant, els altres masculins haurien de ser entesos com a específics en lloc de genèrics.

“En molts casos, es dona una absència de dones als textos científics, literaris, històrics... i de les seves aportacions al coneixement i a la cultura. Tampoc s'explica tota la problemàtica que han sofert les dones per accedir a aquests coneixements al llarg de la història.”⁵³

En aquest llibre també s'usa el mot “homes” per parlar dels descobriments de la humanitat, de les persones que lliuraven una guerra o de les que governaven. No sabem si darrere de la paraula “home” es pretén englobar les dones. Si és així, aquestes queden invisibilitzades, i, si no, queden excloses. Es dona la imatge que la societat de l'època que tracta estava composta únicament per homes, almenys pel que fa a la vida pública. La realitat potser era així però no es dona prou transcendència a aquesta qüestió des de l'escola. No es reflexiona sobre la vida que feien les dones ni per què els llibres no informen sobre la meitat de la humanitat. Simplement es permet als alumnes pensar que les dones hi eren però no tenien importància suficient com per ser anomenades.



*Medi. Ciències Socials. Editorial Vicens Vives. Llibre de text de sisè de Primària. p. 66.
La imatge d'aquesta revolta a Barcelona el 1835 per demanar noves reformes liberals està integrada únicament per homes.*

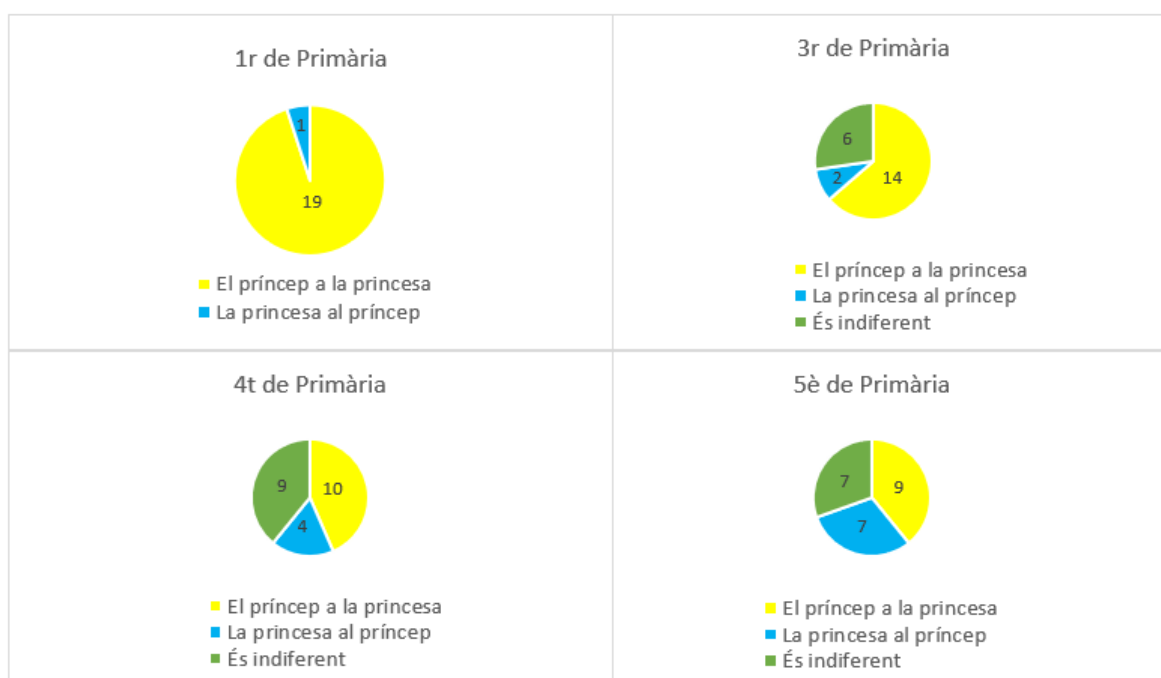
⁵³ Llenguatge per la igualtat a l'educació. Institut balear de la dona. p.13.

“En la història que ens ensenyen a l’institut, els personatges importants són masculins i els esdeveniments s’expliquen des d’una perspectiva androcèntrica. La presència de dones i el seu desenvolupament, paral·lel però diferent al dels homes, no es considera rellevant. De nou, l’home figura com allò universal i imprescindible i la dona com allò menyspreable, fins i tot en la història més fonamental.”⁵⁴

Un altre concepte explicat als apartats d’història que transmet una forta visió androcèntrica de la societat als alumnes és el relat del funcionament del sistema de vot. En molts casos s’explica que en el moment en què es va aconseguir el cens universal van poder votar tots els ciutadans, fent referència a l’eliminació de discriminacions segons la riquesa però els llibres no dediquen un espai a la reflexió d’anomenar universal un cens que inclou només la meitat de la humanitat. De la mateixa manera, quan es parla dels drets aconseguits, per exemple, durant la Revolució Francesa, el llibre explica la Declaració de Drets de l’Home i del Ciutadà, sense matisar que les dones no es trobaven en la mateixa situació evolutiva, ni molt menys.

Per tant, la vida de les dones ha sigut sistemàticament oblidada en els llibres de text i considerada insuficientment rellevant per ser explicada. És evident que, degut a l’organització patriarcal de la societat durant tants segles, els homes han protagonitzat la majoria d’esdeveniments reconeguts com de major importància històrica. Tot i així, les dones han realitzat descobriments que han quedat oblidats. A més, és important parlar de la desigualtat que ha existit i existeix entre sexes perquè l’alumnat no la normalitzi per la falta de referents femenins en els llibres de text.

“La història de les dones mai s’ha tingut en compte. Els seus descobriments científics, invents, aportacions a l’art i fites que han canviat el món han estat invisibilitzats o atribuïts a homes, i els seus noms han quedat oblidats. Introduir la perspectiva de gènere a la història és necessari per fer-la més completa i fidel a la realitat. També és un pas imprescindible aprofundir en el paper que les dones han tingut als diferents períodes històrics, per així ensenyar als infants i al jovent que elles sempre han estat presents i han sigut



⁵⁴ Universitat Pompeu Fabra. El masclisme invisible. p. 17.

⁵⁵ Íd. p. 18.

importants per arribar al moment present. Així també s'aconseguirà que les noies tinguin referents femenins i que els nois apreciïn les dones que han destacat al llarg de la història.”⁵⁵

Tot i el predomini de la figura masculina i l'absència de la perspectiva de gènere per exposar els continguts en la major part del llibre de text, sí que s'hi dedica un apartat a parlar de les desigualtats entre homes i dones. Es plasmen les diferències en el camp de l'educació, davant la llei, en la política, en el treball... S'expliquen els esforços que van haver de realitzar les dones del segle passat per aconseguir més autonomia i drets. Apareixen alguns noms de lluitadores feministes i es dona transcendència a les seves reivindicacions.



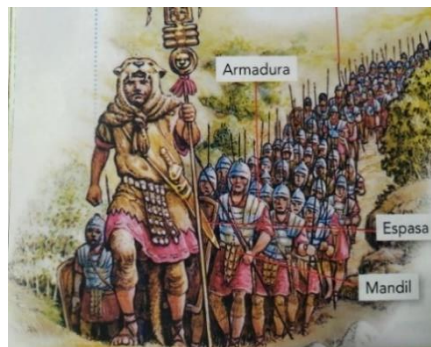
*Medi. Ciències Socials. Editorial Vicens Vives. Llibre de text de sisè de Primària. p. 93.
Aquesta imatge és una caricatura d'una manifestació per demanar el sufragi femení 1931.*

4.1.2. Llibre de Medi. Ciències Socials. 5è de Primària

En aquest llibre, com en els de sisè de primària, s'usa el masculí genèric per parlar dels *soldats, els guerrers, els conqueridors, els indígenes, els caçadors, els ciutadans, els cristians, els comerciants, els esclaus, els pagesos...* Un dels mecanismes pels quals s'evidencia l'ocultació de la dona en el llenguatge és el salt semàntic, un fenomen que es produeix quan s'utilitza el masculí genèric per parlar sobre un conjunt mixt de persones i, en canvi, més endavant, s'utilitza el masculí amb la seva funció específica, és a dir, mencionar únicament els homes del grup. Aquest fet es dona a l'informar sobre certs poblats o civilitzacions d'importància històrica.

Per exemple, en aquests llibres de text s'utilitza el masculí genèric per anomenar col·lectius rellevants històricament: els romans, els egipcis, els grecs, els hispans, els celtes, els ibers... En un primer moment és lògic pensar que es fa referència a totes les persones d'aquest origen, tot i que el genèric coincideixi amb la forma del gènere gramatical masculí. Tot i així, algunes vegades, al seguir llegint el text, entenem que la idea inicial de considerar el masculí com a genèric era errònia. Els poblats als quals al·ludeix el text es caracteritzaven per una organització patriarcal de la societat i, per tant, les dones no anaven a la guerra, o almenys els llibres de text així ho expliquen. És per això que si en un text es parla de la capacitat de conquesta dels romans, entenem, pel context històric, que parla dels homes romans.

Si ens queda algun dubte sobre la veracitat d'aquesta afirmació podem comprovar el sexe dels atacants observant la imatge que ens apareix al costat del text. El fet que es mencionin els col·lectius amb la forma del gènere masculí ens fa vacil·lar, algunes vegades, sobre si hi ha dones en el grup que s'anomena. En un escrit on primer explica la manera com vivien els romans i després esmenta de la mateixa forma el seu exèrcit, podem entendre que, o bé la civilització romana estava integrada únicament per homes, o que les dones també anaven a la guerra. Aquesta última opció la podem descartar pel context històric i per les il·lustracions que acompanyen el text.



Medi. Ciències Socials. Editorial Vicens Vives. Llibre de text de sisè de Primària. p. 80.

El problema d'entendre "els romans" com a genèric certes vegades i veure que, realment, només parla d'homes algunes altres, és que ens pot portar a la conclusió que les dones no tenen prou importància com per ser esmentades ja que no apareix cap diferència en la manera d'anomenar un conjunt mixt de persones o un d'integrat per homes. La contínua invisibilització de les dones en el llenguatge pot crear una jerarquia en la ment dels alumnes, que començaran a veure les dones com "el segon sexe". El resultat d'això és la interiorització, per part de les noies, d'un lloc secundari en la societat.

Per tant, mentre els nois es poden sentir identificats amb diverses personalitats i sentir que les seves possibilitats són molt àmplies, les noies veuen afectada la seva autoestima per la falta de presència femenina en els llibres de text -sobretot els de Ciències Socials- que transmeten una imatge androcèntrica de la humanitat.

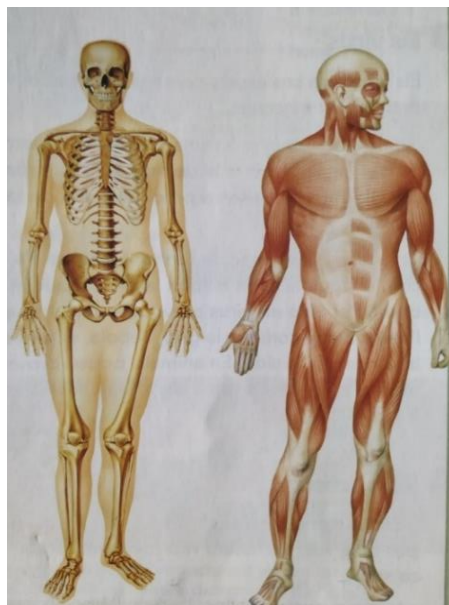


Medi. Ciències Socials. Editorial Vicens Vives. Llibre de text de sisè de Primària. p. 77.

4.1.3. Llibre de Medi. Ciències Naturals. 6è de Primària

De la mateixa manera que en el llibre de ciències socials, en aquest també podem veure que s'utilitza el masculí genèric per fer referència, per exemple, als científics o als metges. Els recursos existents per evitar el masculí genèric no s'empren amb freqüència.

En el llibre de ciències naturals destaquen els dibuixos de l'anatomia del cos humà. Tots, exceptuant els que fan referència a l'aparell reproductor de la dona, representen homes. És a dir, les il·lustracions que informen sobre els aparells i els sistemes propis de l'ésser humà, indiferentment del sexe, són mostrats sempre en siluetes masculines. Per tant, el llibre transmet una visió androcèntrica perquè identifica la imatge de l'ésser humà amb la de només un dels sexes.



Medi. Ciències Naturals. Editorial Vicens Vives. Llibre de text de sisè de Primària. p. 137.

No s'acostuma a prestar gaire atenció a aquest tipus d'aspectes perquè estan acceptats i normalitzats per la tradició, però un llibre és una font d'informació i és entès com un argument d'autoritat per les nenes i els nens. Per tant, comunica conceptes i valors que poques vegades seran qüestionats pels alumnes i que interioritzaran de manera gairebé inconscient.

4.2. Llegendes i contes infantils

La narració de contes als infants presenta múltiples beneficis i esdevé una activitat molt enriquidora per a l'alumnat. Un dels més evidents és que incentiva la imaginació i la creativitat de les nenes i els nens que escolten les històries. A més, les cròniques poden ajudar a despertar interès per la lectura, enriquir el vocabulari i estimular habilitats com la comprensió lectora i l'expressió. El relat d'històries també pot ajudar a desenvolupar el llenguatge no verbal a partir de l'observació dels gests i el comportament de la persona que les narra. Aquestes actituds seran observades i, segurament, reproduïdes pels infants que incorporaran així noves tècniques per expressar-se. Així mateix, amb l'explicació de relats es treballa la capacitat d'escoltar i atendre.

Els contes infantils són molt importants en el procés de socialització dels infants perquè són els transmissors de valors socials per excel·lència. Els nens i les nenes tenen una necessitat innata de conèixer coses i, és per això, que acostumen a mostrar-se receptius davant la narració d'una crònica. Les històries suposen una font d'aprenentatge pels infants perquè els ajuden a comprendre i descobrir el món que els envolta. Aquest procés és necessari i es dona en tots els animals perquè les criatures aprenguin algunes normes que permetran la seva correcta integració a l'entorn.

En les etapes més primerenques de la vida no s'acostuma a qüestionar el que s'escolta, simplement s'aprèn i s'imita. És per això, que l'alumnat més jove gairebé mai no analitza la informació que obté del conte des d'una perspectiva crítica o de desaprovació, sinó que es limita a recollir-la i plagiar els comportaments que ha après. Aquest fet pot ser perillós si el contingut de la faula narrada inculca actituds que s'han d'erradicar de la nostra societat si es vol aconseguir la igualtat real. És evident que els infants estudien curiosament les maneres d'actuar dels personatges del conte i, per això, han de suposar un bon exemple per a elles i ells.

Els relats de mena més tradicional acostumen a reproduir estereotips sexistes que no s'han de perpetuar si es pretén aconseguir una societat sense discriminacions de cap tipus. Un dels clixés més presents en les històries explicades als infants consisteix en una princesa que, indecisa i poruga, necessita una altra persona de sexe masculí -valenta i agosarada- per rescatar-la. Les dues imatges següents són exemples d'aquest prototip de contes infantils.

El drac, amb el seu alè fètid i verinós, matava i engolia els ramats i amenaçava la vila. Els cavallers més valents van intentar donar-li mort, però el drac els vençia amb facilitat.

Davant del terror que el drac imposava a la vila i a tota la comarca, el rei va convocar tot el poble i van acordar donar a la bèstia un parell de bens cada dia, cosa que va calmar el drac i va deixar tranquils els montblanquins. Acabats els bens, li van donar bous i cavalls, i quan ja no disposaven de cap animal, van decidir que, per sorteig entre els habitants de la vila, cada dia li llurarien una persona. La filla del rei era l'encarregada de fer el sorteig. Enmig de la plaça, voltada de tot el poble, la mà innocent de la princesa va extreure el nom del primer montblanquí destinat al sacrifici. Era el seu Tothom va esclatar en plors, però la princesa va sortir a complir la seva sort. Es va acomiadar dels seus pares, de la gent de la cort i del poble, i se'n va anar cap al bosc, al cau del drac.

El bosc era bell i flairós, però la donzella no feia altra cosa que encomanar-se a Déu, tenint per ben arribada la seva hora. Però de cop i volta, es va sobtar de veure davant seu un jove cavaller, armat de cap a peus i cavalcant en un cavall blanc com una tofa de neu.

La princesa va pregar al cavaller que no s'exposés per ella a una mort segura. Ell li va dir que es deia Jordi i que venia d'altres terres per salvar-la.



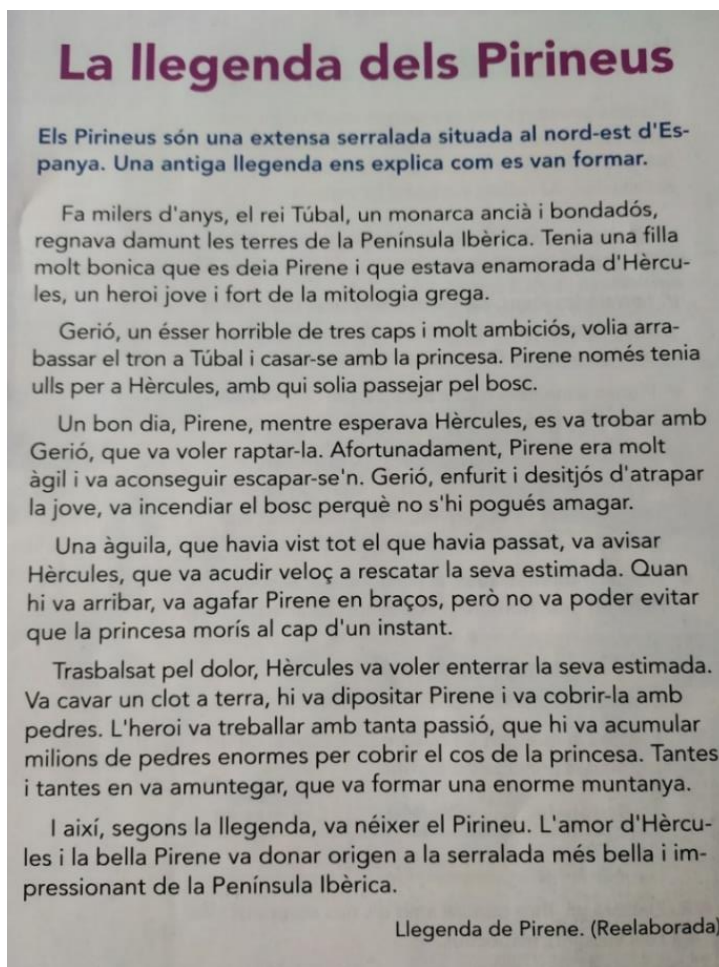
En aquell punt es va presentar el drac. La lluita va ser llarga. La bèstia bramulava, treia foc pels ulls, aixecava nuvolades de pols esbategant les ales, però el cavaller a la fi el va ferir sota l'ala esquerra, a l'indret on tenia el cor.

Lavors el cavaller va demanar a la princesa el seu cenyidor. El va agafar i amb aquella cinta va fermar el drac pel coll i va dir a la princesa:

—Preneu aquest lligam, el drac està vençut i us seguirà com un anyell.

Enmig de la plaça de Montblanc els esperava tot el poble. Amb un altre cop de llança, sant Jordi va rematar el drac, que en morir es va fondre a terra. I davant dels ulls admirats de tothom, allí on el drac s'havia fos, va néixer a l'acte un roser de roses vermelles com la sang. Sant Jordi va recollir-ne la més bonica i la va oferir a la princesa. I entre els crits de joia de tot el poble de Montblanc va sortir per la porta de la muralla, que encara avui és coneguda pel nom de portal de sant Jordi.

Imatge de la llegenda de Sant Jordi. Publicada per la revista Cavall Fort. Núm. 833/834. Abril del 1997.



Imatge de la Pirineus. Medi.

Llegenda dels Ciències Socials.

Vicens Vives. p. 23.

5. Jocs d'esbarjo i joguines

5.1. Diferències de gustos i d'actituds entre sexes des de ben petits

En les primeres etapes de la vida, tots els mamífers tenen la necessitat de descobrir el seu entorn a partir del joc. Per tant, és un instint animal que serveix per desenvolupar qualitats físiques i socialitzar-se amb els altres membres. Per als humans, els jocs i els esports són una gran vàlvula d'escapament. Els infants es senten intranquils per la manca d'una expressió plena i necessiten realitzar una acció que els permeti lliurar-se de l'excés d'energia i de les limitacions necessàries d'un treball especialitzat. Aquesta inquietud la tenen tots els infants, indiferentment del seu sexe.

“L'instint de joc és el mateix tant en les nenes com en els nens i, en certa mesura, el conserven durant tota la vida. Igual que els altres animals joves, els infants també manifesten l'excés d'energia a través d'activitats capritxoses en les quals reproduïxen els objectius que persegueixen en els assumptes de la vida.”⁵⁶

En els humans, el joc també compleix una funció social molt important: ha esdevingut un procés de socialització primerenc amb una forta influència en els infants. A partir d'aquest, se'ls dona unes pautes de comportament i se'ls ensenya, a vegades involuntàriament, el paper que desenvoluparan en la societat. En la nostra cultura patriarcal i androcèntrica s'han assignat funcions diferenciades pel que fa als sexes, amb uns límits molt clars i definits a les possibilitats de la dona.

“Considerant les dones només com a sexe, i que el sexe es manifesta des de la infància, fabriquem i comprem joguines per a les nostres nenes d’acord amb aquest punt de vista. Si és nena, és a dir, una futura mare, necessitem procurar-li un nadó abans que ho deixi de ser ella mateixa, i confiem que el seu joc consistirà en una imitació de les responsabilitats maternes.”⁵⁷

El gènere és una construcció social que en molts casos condiona la nostra manera d’actuar. Tradicionalment, s’ha considerat que algunes joguines havien de correspondre als nois de la mateixa manera que altres ho havien de fer a les noies.

“Comencem des de la infància a ensenyar-los a diferenciar els mètodes de joc segons el sexe molt abans que aparegui qualsevol distinció natural.”⁵⁸

Les joguines i els jocs són elements molt importants en l’educació dels infants i per això s’ha de tenir en compte que poden transmetre valors no afins amb la consecució de la igualtat real entre sexes. Els nens i les nenes incorporen, de manera gairebé inconscient, informació sobre els jocs i les joguines més propis d’uns o altres que orientarà les seves decisions a l’hora de jugar, sense ser conscients que aquesta n’és la causa. És a dir que una de les primeres qüestions en què influeix el gènere -el conjunt de característiques que la societat ha relacionat al sexe de les persones- és en la decisió del joc d’esbarjo i les joguines.

“Els infants reproduïen les escenes quotidianes de comunicació i relació que viuen diàriament, reproduint-se rols socials que les persones adultes ocupen en la vida. Es dona així un aprenentatge natural i espontani dels rols socials imposats a cada sexe. Observant els jocs espontanis, es pot veure que els seus continguts varien segons els sexes.”⁵⁹

5.2. Observació del pati d’escola. Anàlisi de dos casos particulars: Escola Joan Rebull i Escola Montsant

Tradicionalment s’han lligat els esports més físics i actius als nois, i els jocs més tranquils i passius a les noies. Aquestes qüestions han evolucionat molt, i és evident que molts jocs en l’actualitat es juguen de manera conjunta, indiferentment del sexe de l’infant. Tot i així, les nenes i els nens reben molta la informació indicant-los la manera de comportar-se i els gustos adients segons el seu sexe. És per això que l’activitat freqüentada pels nois a l’esbarjo segueix sent, majoritàriament, el futbol.

“La majoria dels jocs i dels esports estan destinats bàsicament al públic masculí i, com a tal, són aliens al femení. A més, s’ha restringit arbitràriament la participació de les dones en els jocs que humanament són més interessants.”⁶⁰

⁵⁶ Perkins Gilman, Charlotte: *The Man-Made World; or, Our Androcentric Culture* (1911). Barcelona: Editorial Gregal, 2017. p. 79.

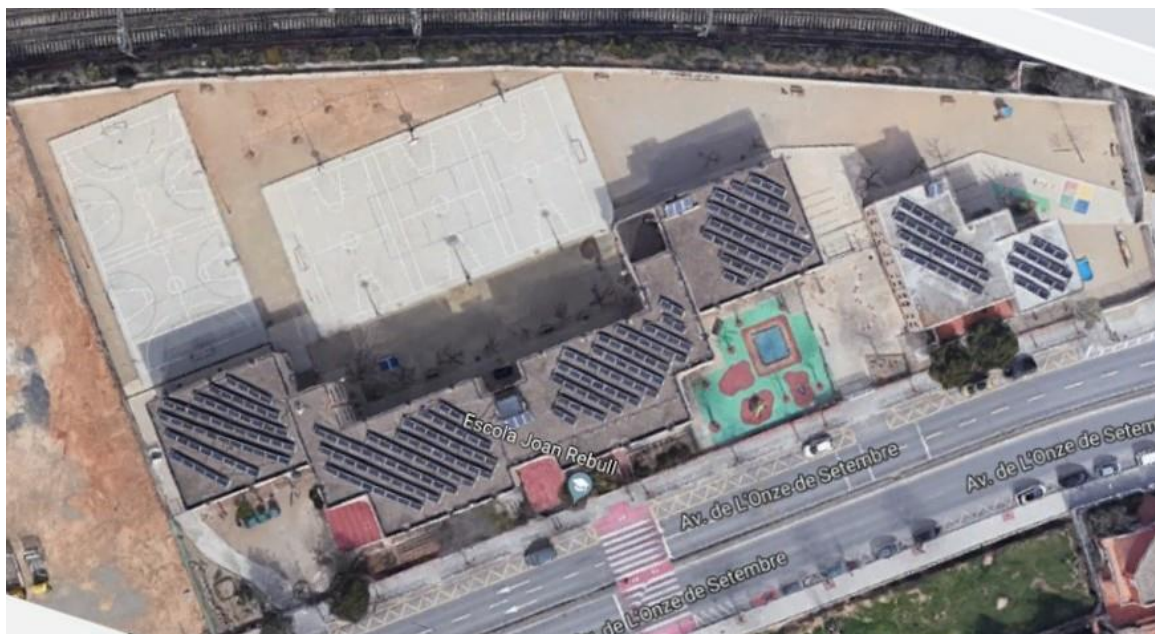
⁵⁷ Íd. p. 80.

⁵⁸ Íd. p. 80.

⁵⁹ Llenguatge per la igualtat a l’educació. Institut balear de la dona. p.19.

⁶⁰ Perkins Gilman, Charlotte: *The Man-Made World; or, Our Androcentric Culture* (1911). Barcelona: Editorial Gregal, 2017. p. 79.

En la següent imatge satèl·lit del pati de l'escola Joan Rebull de Reus, hi podem veure que l'espai dedicat a les pistes destinades a activitats esportives com el futbol i el bàsquet és majoritari.



Imatge satèl·lit de l'Escola Joan Rebull de Reus. Google Maps.

Aquells infants que no vulguin participar en aquestes activitats s'hauran de resignar a utilitzar l'espai restant -absolutament marginal comparat amb el que es proporciona a les activitats mencionades.

“En una societat d'ambdós sexes, en la qual un ha dictat totes les condicions de la vida i ha assignat a l'altre un espai molt limitat de la vida humana, veiem que aquest gran espai de diversió ha estat repartit desproporcionadament.”⁶¹

Per intentar evitar aquesta diferenciació abismal entre els espais que es proporcionen a diferents activitats i que poden donar lloc a discriminacions sexistes, en algunes escoles s'ha adoptat com a mesura restringir els dies en què es pot jugar a futbol o s'ha reorganitzat l'espai de manera que altres activitats hi tinguessin una major cabuda. Es considera que, d'aquesta manera, es proporcionen les mateixes oportunitats d'esbarjo a tots els alumnes i s'evita la discriminació sexista dels jocs i la jerarquizació de les activitats segons l'espai que se'ls dedica.

Aquests centres que han reorganitzat el seu espai lúdic – i, evidentment, educatiu – asseguren que els “nous” patis responen a les necessitats i els desitjos de tots els alumnes sense posicionar el futbol en una situació predominant respecte a les altres opcions. Amb aquest pla coeducatiu també es pretén aconseguir una millor integració i convivència entre tots els alumnes i es considera que també podran

⁶¹ Perkins Gilman, Charlotte: *The Man-Made World; or, Our Androcentric Culture* (1911). Barcelona: Editorial Gregal, 2017. p. 80.

⁶² Moreno, Montserrat: *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Editorial Icaria, 1986. p. 24.

gaudir més de les estones d'esbarjo amb una major diversitat d'opcions de joc. Aquest fet causa moltes controvèrsies i és un debat força recurrent en l'actualitat. Alguns adults opinen que l'estona d'esbarjo és l'únic moment que els nens i les nenes tenen absoluta llibertat per decidir el que volen fer i que ningú els ha d'imposar ni prohibir cap forma de diversió.

Podria semblar difícil, doncs, defensar un nou model de distribució del temps i l'espai de l'hora d'esbarjo ja que alguns opinarien que s'està atacant la llibertat d'elecció de l'alumnat. Tot i així, s'ha d'entendre que els nostres actes es veuen influïts per uns models de conducta que interioritzem i que condicionen la nostra manera de pensar i veure el món. Aquesta informació la rebem des que naixem i alterarà la manera de comportar-nos, ens donarà una idea de quines són les nostres possibilitats, com hem de ser... Per tant, el fet que hi hagi més nois que noies jugant a futbol a l'hora del pati no és conseqüència de les diferències biològiques entre els sexes o de la lliure tria dels alumnes com alguns defensen, sinó que les persones es veuen pressionades a seguir unes pautes establertes per la societat. Aquests límits es transmeten a través de mecanismes inconscients -que formen part del currículum ocult- i són difícils d'erradicar completament perquè han estat presents en la societat durant molts anys i per la seva condició d'ocults. No obstant, aquestes barreres es van fent més difuses i comencen a oferir més possibilitats a totes les persones, independentment del seu sexe.

“En el juego libre es cuando se ejercitan espontáneamente los modelos aprendidos de conducta, es cuando aparece la fantasía con que cada individuo se identifica. Pero, curiosamente, en estos momentos de “libertad” es cuando cada individuo se halla más fuertemente coartado por las pautas establecidas, como si tuvieran “plena libertad” para identificarse con los arquetipos que les están destinados en función de su sexo, pero no para transgredirlos.”⁶²

Un altre argument que segueixen les persones que defensen el futbol, a part de no intervenir en la llibertat dels alumnes al triar els jocs d'esbarjo, és que cal promocionar els jocs d'equip perquè assegurin un lloc per a tothom i ensenyen valors com la solidaritat, la humilitat, la companyonia... També es defensa des d'un punt de vista logístic: permet jugar un grup nombrós sense necessitar més material que una pilota i un espai marcat com a porteria.

El problema es dona quan aquest punt de vista tan idealista no es compleix. És a dir, quan no hi ha lloc per a tothom al partit; quan s'assigna el lloc de porter al més dèbil o al que corre menys; quan els valors que, en principi, havien d'aprendre, es converteixen en discussions constants de qui és millor, qui ha guanyat, qui ha fet trampes... En resum, quan es torna un combat per demostrar la superioritat d'uns damunt dels altres i l'únic “valor” que s'ensenya és el de la competència.

Una altra escola de Reus és l'Escola Montsant. El pati d'aquesta escola no és un cas tan exagerat com el de l'Escola Joan Rebull. En aquesta la jerarquia del futbol respecte les altres activitats no és tan evident físicament perquè la pista no ocupa un percentatge tan gran de la zona d'esbarjo ni està situada en el seu centre -com ocorre en el cas anteriorment comentat.



Imatge satèl·lit de l'Escola Montsant de Reus. Google Maps.

6. Treball de camp

6.1. Objectius

Com a part pràctica del treball, vaig poder anar a diferents escoles per parlar amb alumnat de Primària. A l'Escola Joan Rebull vaig contactar amb alumnes de primer i cinquè i a l'Escola Montsant, amb alumnes de tercer i quart. Un objectiu utòpic en les visites a l'escola era observar les vies de transmissió dels estereotips sexistes, és a dir, analitzar com influïa l'escola en les decisions dels alumnes a l'hora d'escollir el joc d'esbarjo o què voldrien estudiar. Dic utòpic perquè en una hora no hi ha prou temps per observar com funcionen els elements ocults del sistema educatiu que transmeten aquest tipus d'idees. Per tant, l'objectiu final va ser preguntar als alumnes sobre algunes qüestions comentades durant la part teòrica per veure si seguien les normes socials del gènere per prendre algunes decisions. En el marc teòric d'aquest treball comentem, per exemple, el seguiment inconscient d'unes pautes segons el sexe que condicionen la tria del grau mitjà que es vol estudiar. També hem comentat en apartats anteriors les diferències en les activitats escollides a les hores d'esbarjo i el pes ideològic que pot comportar aquesta decisió en els infants degut a la distribució de l'espai d'esbarjo de les escoles. Després de conversar amb alumnes de sis a onze anys, podem veure que en aquestes edats el gènere ja altera les seves respostes.

Per dur a terme aquest anàlisi, vaig distribuir enquestes a l'alumnat de les dues escoles mencionades. L'enquesta distribuïda a l'Escola Montsant és més extensa que la del Joan Rebull perquè compta amb algunes preguntes que en aquesta última escola vaig poder realitzar de forma oral a l'alumnat. D'aquesta manera, l'enquesta que van contestar els infants del Joan Rebull no tenia les preguntes sis, set, vuit i nou. El qüestionari constava de les preguntes següents:

1- Quin personatge us agradaria ser en una pel·lícula?

Aquesta pregunta pretenia analitzar l'acompliment per part dels infants dels rols que s'exposen en els contes i les pel·lícules de la nostra cultura. L'objectiu d'aquesta pregunta era que s'imaginessin una pel·lícula i que pensessin quin paper hi podrien jugar per observar quin rol volien assumir en una història i si hi havia diferències entre nenes i nens sobre el paper que es volien assignar. Tot i explicar què havien de contestar, hi va haver un malentès general i gairebé tots els alumnes van respondre quin personatge d'una pel·lícula que ja coneixien els agradaria ser. Per tant, malauradament, no se'n poden extreure gaires conclusions. Probablement, aquest paper general hauria sigut un d'interpretat normalment per una persona del seu mateix sexe i, en conseqüència, amb un seguit de característiques degut a l'acompliment de les normes imposades pel gènere.

2- Quina és la vostra pel·lícula preferida? Qui és el protagonista?

L'objectiu d'aquesta pregunta era comprovar com influïa la construcció del gènere en els gustos dels alumnes. La intenció era observar si la resposta de les nenes i els nens a quina era la seva pel·lícula preferida estava condicionada per certes normes socials apreses durant el procés de socialització. És a dir, si contestaven segons el que s'esperava d'ells i elles pel seu sexe o, per contra, defugien les expectatives dictades per la societat.

És evident que en la nostra societat sovint s'estableixen expectatives diferents en les persones segons el seu sexe. En el procés de socialització rebem aquest tipus d'informació i aquesta influirà en la nostra manera de veure la realitat i, per tant, en la manera de ser i els gustos. Per tant, el gènere és una construcció social que afecta, en molts casos, les nostres decisions sobre, per exemple, quin color ens agrada més o quina pel·lícula és la nostra preferida.

3- Imagina una pel·lícula on un personatge salva el món. Dibuixa'l.

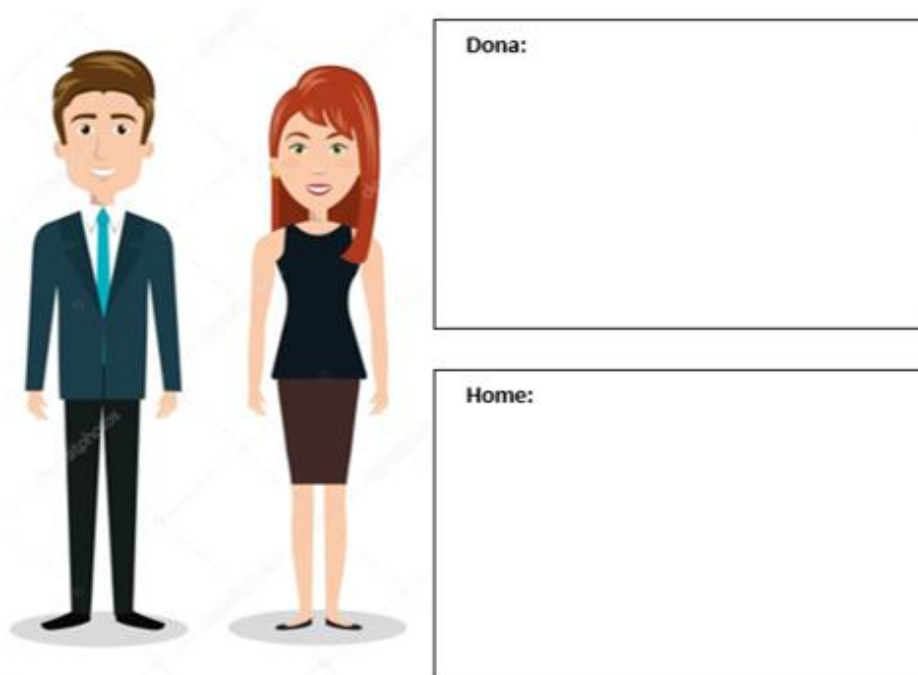
Aquesta pregunta parteix del fet que, en la nostra cultura patriarcal, l'argument de moltes històries es tracta d'un home que aconsegueix salvar altres personatges o, fins i tot, el món sencer. Per això, l'objectiu d'aquesta pregunta era veure quina imatge tenien dissenyada sobre com havia de ser la persona que, en un hipotètic cas, salvaria el món.

4- Si fessis una pel·lícula, quin personatge hauria de salvar l'altre?

- a) El príncep a la princesa
- b) La princesa al príncep
- c) És indiferent

La quarta pregunta pretenia comprovar si els alumnes s'ajustarien al tòpic de la princesa que necessita ser salvada per un príncep. Les respostes possibles no contemplen la possibilitat que la persona no necessiti ser rescatada per ningú. El fet que es busqui un personatge salvador és el resultat de viure en una cultura patriarcal on els relats tendeixen a tenir aquests tipus de desenllaç gràcies a l'actitud coratjosa d'un home. Tot i així, aquesta pregunta pretenia observar si els alumnes associaven aquesta actitud únicament a una figura masculina o acceptaven la possibilitat que aquesta situació és donés amb els papers tradicionals intercanviats.

5- Quins superpoders els donaries?



La cinquena pregunta procurava esbrinar quines característiques sobrehumanes atribuirien a la figura femenina i quines a la masculina. El fet que els alumnes considerin que hi ha unes capacitats més pròpies de les dones i unes d'altres més pròpies dels homes implica que, des de ben petits, el gènere limita les nostres capacitats perquè rebem informació que ens indica quines actituds estan socialment acceptades i quines no.

6- Què vols ser de gran?

Aquesta pregunta pretenia esbrinar com el gènere condicionava la decisió sobre l'ofici que els infants volen realitzar en un futur. Per tant, si fos el cas, la variant del gènere condicionaria radicalment la nostra vida.

7- A què acostumes a jugar a l'hora del pati? Amb qui?

Aquesta pregunta pretenia observar si es mantenia la imatge estereotipada del pati d'escola on els nens juguen a futbol a la pista i les nenes ocupen l'espai sobrant. Les respostes de l'alumnat ens mostren que no sempre estem escollint lliurement quan ens pensem que ho fem sinó que estem condicionats per un seguit de factors, entre els quals té molta importància la idea social del gènere. És per aquest fet, en molts casos, que els alumnes es decanten per una activitat i no per una altra.

8- En quina zona passes l'estona del pati, normalment (en un banc, a la pista, al sorral...)?

Aquesta pregunta pretenia esbrinar la zona del pati freqüentada pels alumnes i comprovar si la pista -zona del pati que acostuma a ocupar més espai i que, a més, normalment, està situada en el seu centre-estava normalment ocupada per nois. Com ja hem dit, cal que les noies no interioritzin que aquesta part del pati no els pertany perquè s'estarien resignant a ocupar l'espai restant -secundari comparat amb la importància que es dona al futbol en la distribució de la zona d'esbarjo- i, per tant, aquest fet contribuiria a la creació de la imatge de segon sexe per part de les noies.

9- Què et sembla el pati de la teva escola? En canviaries alguna cosa?

En aquesta pregunta es pretenia analitzar el punt de vista de l'alumnat respecte el seu pati d'escola. L'objectiu era esbrinar si tenien alguna crítica sobre la seva disposició o si hi trobaven a faltar alguna cosa. La finalitat era esbrinar el seu punt de vista en el debat sobre el protagonisme de la pista en la majoria de patis d'escola.

6.2. 1r de primària

En aquesta classe era difícil captar l'atenció de tots els alumnes. Un altre problema va ser que no tenien molta facilitat a l'hora d'escriure i els costava completar l'enquesta sense ajudes. Per tant, a diferència de la classe de cinquè, no vaig poder realitzar preguntes als alumnes mentre la contestaven per no dificultar més la seva tasca.

Un cop havien acabat de respondre les preguntes, vaig tenir l'oportunitat de parlar amb els alumnes sobre les mateixes qüestions que amb els de cinquè: els seus jocs preferits en les estones d'esbarjo i amb qui els compartien, què els agradaria ser de grans... Alguns dels jocs mencionats per noies i nois són el pica-paret, el tocar i parar, el fet i amagar... La majoria dels nois i només una noia contesten que juguen a futbol i algunes de les noies expliquen que juguen a famílies.

En aquest curs es pot veure un major desconeixement de conceptes com el sexisme o la discriminació de la dona i, per tant, es mostren més intuïtius responent les enquestes. Són totalment sincers amb el que contesten ja que no tenen por de si se'ls pot jutjar per la seva resposta. Tots es veuen influïts d'una manera inconscient per una societat patriarcal que condiona la seva contesta, però, com que no han reflexionat -segurament- sobre aquest assumpte, no alteren voluntàriament les seves respostes com fan els alumnes de 5è de primària. A diferència dels alumnes d'aquest nivell, la classe de primer no es mostrava tan atenta a la finalitat de les preguntes ni em van interrogar en cap moment sobre les meves intencions a l'hora de preguntar-los. El fet de no sentir-se posats a prova, com he dit, va comportar que les respostes fossin més sinceres. Per tant, els resultats d'aquest curs s'han vist menys alterats voluntàriament i, en aquest sentit, les respostes poden aportar més informació sobre els estereotips sexistes que els nens i les nenes tenen integrats ja que no han patit una manipulació voluntària.

La classe de 1r de Primària estava formada per vint alumnes -set nenes i tretze nens. Els resultats de les enquestes distribuïdes a aquesta classe de l'Escola Joan Rebull, després de fer-ne el buidatge, són els següents:

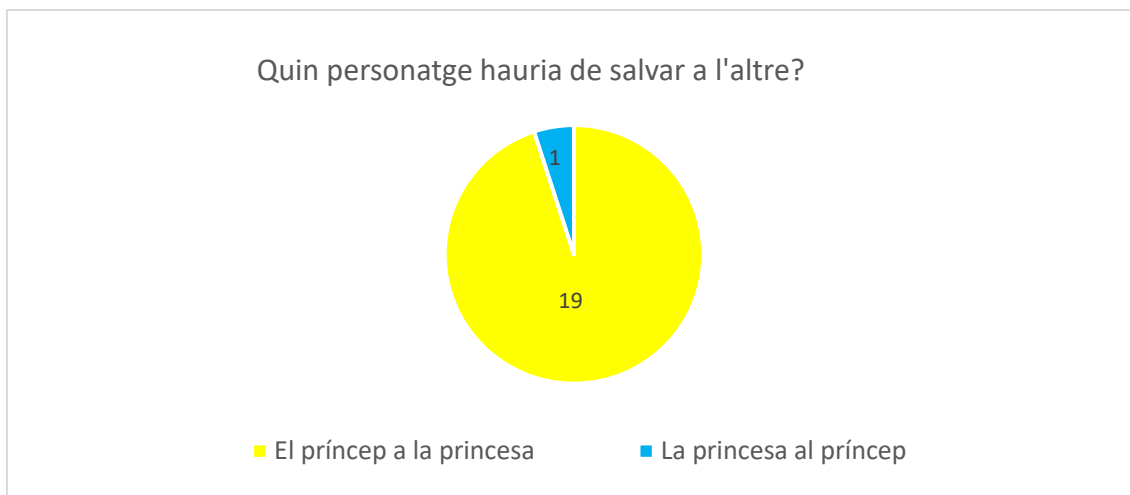
En la **pregunta 1**, com en els altres cursos, hi va haver un malentès general de la pregunta. Es pot observar que gairebé tots els alumnes escullen un personatge del seu mateix sexe, exceptuant una noia, que voldria ser un superheroi masculí conegut per la seva velocitat.

Només tres dels vint alumnes van comprendre la pregunta correctament. Una de les noies que ho va fer va contestar que voldria ser la princesa. Un alumne que va respondre correctament la pregunta va explicar que ell voldria tenir el paper de pirata. Una altra noia va escriure que voldria ser l'heroïna de la història. El fet que en aquests casos tant les noies com els nois s'atribueixin papers principals ens permet contradir la idea formada després d'observar les respostes donades pels alumnes de cinquè que havien contestat correctament aquesta qüestió. Les seves respostes ens podien fer entendre que les noies no es sentien tan segures com per adoptar el paper protagonista d'un relat; en canvi, en aquest curs, podem apreciar que les dues noies es col·loquen al centre d'atenció de la història. El fet que les noies es trobin, cada vegada més, amb referents femenins admirables potencia que es puguin sentir identificades també com a heroïnes i amb altres tipus de personalitats que no es vegin cenyides al tòpic de la princesa passiva.

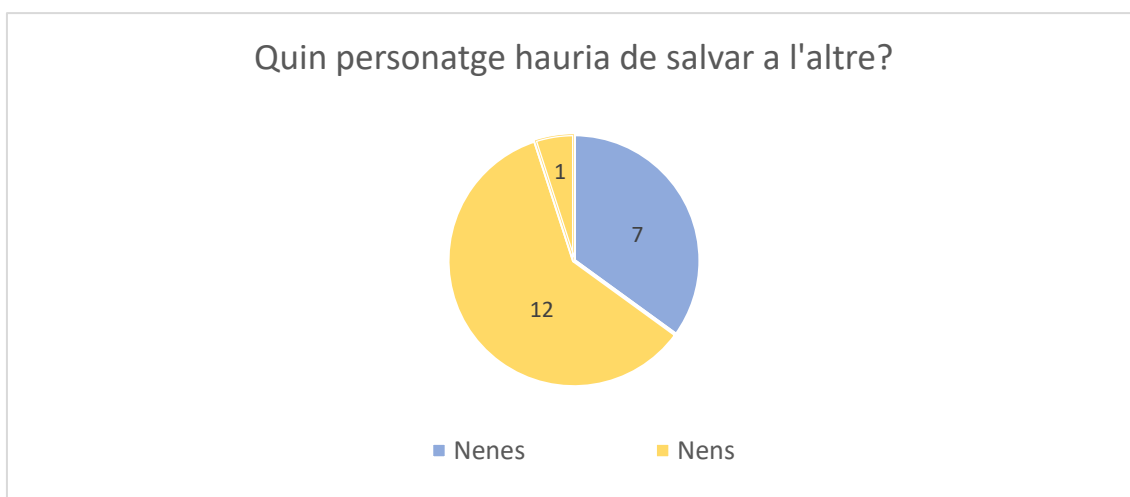
En la **pregunta 2**, l'alumnat va contestar pel·lícules considerades pròpies del seu sexe. Aquest fet és perquè, en aquest curs, hi predomina un seguiment més inconscient de les normes socials segons el gènere, a diferència del curs anterior, on molts alumnes intentaven evitar donar les respostes més estereotipades. Algunes pel·lícules, com en el curs anterior, van ser esmentades amb la mateixa freqüència, tant per nenes com per nens. Tot i així, podem trobar un noi responent una pel·lícula de princeses i una noia contestant-ne una de superherois, entre d'altres.

En la **pregunta 3**, les respostes no van ser tan diverses com en altres cursos. En aquesta classe, la gran majoria de dibuixos representaven figures masculines. D'un total de vint alumnes, divuit van dibuixar un home o bé un personatge fictici masculí. D'aquests divuit alumnes, tretze eren nois i cinc eren noies. Només dues persones van dibuixar una escena en què una dona apareixia salvant el món. Ambdós dibuixos van ser realitzats per noies.

En la **pregunta 4**, les respostes es van repartir de manera més homogènia que en la classe anterior -on es van contestar les tres respostes gairebé en la mateixa proporció. Els alumnes d'aquesta edat no es van veure pressionats a canviar la seva resposta més intuïtiva i, per tant, van respondre segons la informació que havien rebut a partir de les històries que coneixien. Dels vint alumnes que formaven la classe, dinou van contestar que, en el cas d'elaborar una història, el príncep salvaria la princesa. D'aquests dinou alumnes, set eren noies i dotze eren nois. Només una persona va contestar que la princesa salvaria al príncep. Aquesta resposta la va donar un nen.



Gràfic sobre els resultats de la pregunta 4 de l'enquesta realitzada a l'escola Joan Rebull. 1r de primària. Elaboració pròpia.



Gràfic per sexes sobre els resultats de la pregunta 4 de l'enquesta realitzada a l'escola Joan Rebull. 1r de primària. Elaboració pròpia.

En la **pregunta 5**, no s'han vist tan reflectits els estereotips transmesos pels famosos superherois. És a dir, a diferència de l'altre curs, no han atribuït de manera tan directa i majoritària els poders físics a l'home i els psíquics a la dona. Tot i així, es repeteix l'assignació del poder de la invisibilitat a la dona mentre que no es proporciona en cap moment aquest poder a l'home. Com en el curs anterior, hi ha habilitats que són adjudicades amb igual facilitat a homes i a dones. Aquestes facultats compartides acostumen a ser les més fictícies: volar, llançar raigs, tirar foc o gel...

En molts casos, la desigualtat en les qualitats donades als personatges es troba en el nombre i no en el tipus. En diverses ocasions, els alumnes atribueixen més poders a l'home que a la dona. Aquesta situació es dona set vegades -dues alumnes eren noies i cinc eren nois. Les dones són dotades únicament d'una armadura, una espasa o un escut, mentre que els homes disposen de moltes eines per facilitar la seva tasca: pistoles, dispositius radiofònics, guants, capes i altres objectes extravagants.

6.3. 3r de primària

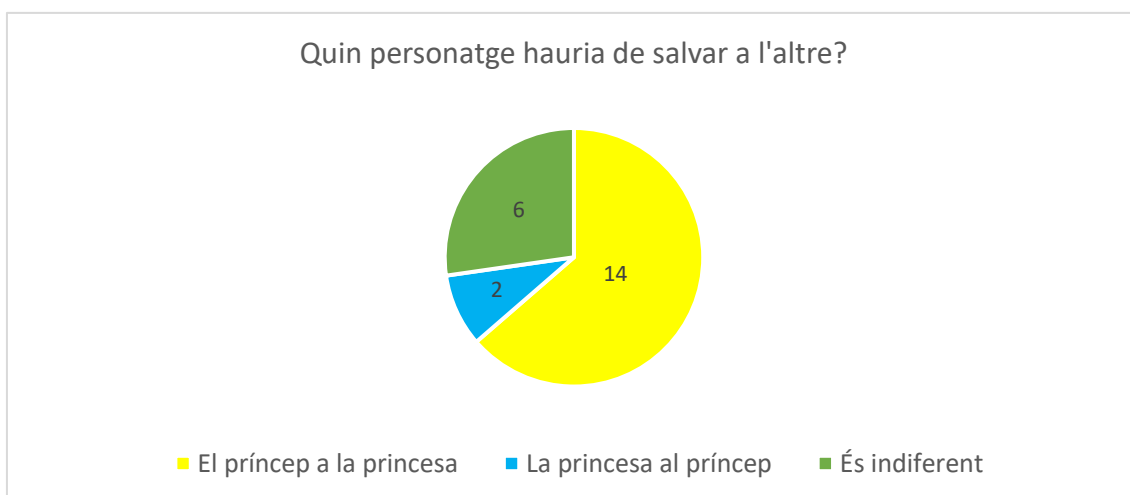
La classe de 3r de Primària estava formada per vint-i-dos alumnes -nou nenes i tretze nens. Els resultats de les enquestes distribuïdes a aquesta classe de l'Escola Montsant, després de fer-ne el buidatge, són els següents:

En la **pregunta 1**, només tres dels vint-i-dos alumnes de la classe van contestar de manera correcta la pregunta. Una de les noies que va respondre correctament va explicar que voldria ser una cavalleressa i una altra una princesa. El noi va contestar que voldria ser el protagonista, sense especificar quin en podria ser el motiu. Per tant, tots tres s'assignen un paper principal en la història i una de les noies trenca amb els estereotips del paper de la noia en ella adquirint un paper actiu. Les altres persones enquestades tendeixen a contestar una persona del seu sexe o un personatge fictici que està clarament atribuït a una figura masculina o femenina. Els nois acostumen a contestar superherois o altres tipus de protagonistes de pel·lícules majoritàriament més violentes. Les noies s'atribueixen el paper de protagonistes femenines de pel·lícules tradicionalment enteses per al públic femení. Tot i així, podem trobar un major acostament per part de les noies a les pel·lícules que, suposadament, estan dirigides als nois.

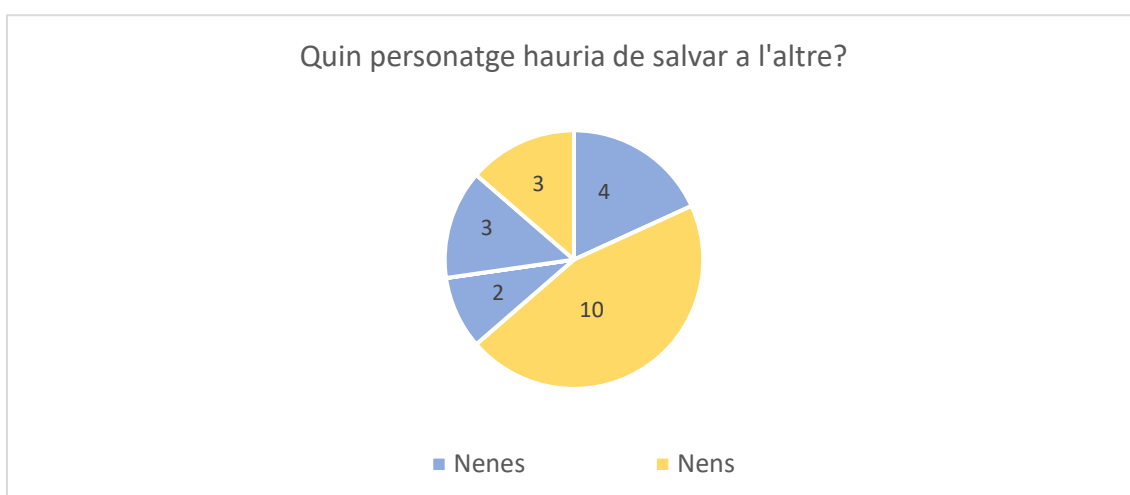
En la **pregunta 2**, els resultats són ben diferents segons el sexe de la persona enquestada. Com hem dit, en general les pel·lícules escollides per les noies no són violentes i, socialment, estan atribuïdes al públic femení. Algunes de les pel·lícules esmentades per les noies són *Harry Potter*, *Frozen*, *Toy Story*, *El Rei Lleó*... Els nois contesten pel·lícules d'acció que, en general, són més agressives. Alguns exemples són les pel·lícules de la saga *Jumanji*, *els Vengadors*, *Spiderman*... Un fet curiós que es repeteix de manera generalitzada en totes les classes és que els nois trien pel·lícules en les quals el protagonista és un personatge masculí. En les noies aquesta tendència no és tan evident ja que també trien pel·lícules protagonitzades per homes molt freqüentment.

En la **pregunta 3**, les respostes dels tretze nois que integraven la classe van ser molt homogènies. Totes elles es tractaven d'homes o personatges ficticis masculins. En canvi, set de les nou noies van dibuixar una noia. Tot i així, les altres dues van dibuixar una escena en la qual un home salvava una dona. Per tant, cap noi dibuixa un personatge femení en aquesta pregunta.

En la **pregunta 4**, observem que els alumnes no escullen massivament la primera opció per damunt de les altres com va succeir a la classe de 1r. De les nou noies de la classe, tres van determinar que és indiferent el sexe de la persona que salva l'altra en una possible història inventada. Quatre de les noies van decidir que el príncep era la persona que havia de salvar la princesa i les dues restants van respondre que la princesa rescataria el príncep en el seu relat. Dels tretze nois de la classe, només tres van contestar que era indiferent el sexe de la persona que havia de tenir el paper actiu i valent en una història. Els deu alumnes restants van contestar que aquest paper l'havia de prendre el príncep.



Gràfic sobre els resultats de la pregunta 4 de l'enquesta realitzada a l'escola Joan Rebull. 3r de primària. Elaboració pròpia.



Gràfic per sexes sobre els resultats de la pregunta 4 de l'enquesta realitzada a l'escola Joan Rebull. 3r de primària. Elaboració pròpia.

En la **pregunta 5**, es reproduïen alguns dels tòpics televisius referents a les diferències entre les qualitats dels superherois segons el seu sexe. De la mateixa manera que en els altres cursos, gairebé cap alumne atribueix la força a la dona. Un noi, a més, especifica en el cas de la dona que no és forta sinó elàstica i que l'home pot utilitzar la seva força per protegir-la. En un altre cas, un noi assigna diverses qualitats a la figura masculina mentre que no escriu res en el cas de la dona. Tot i així, com en els altres cursos, els superpoders més ficticis són atribuïts amb la mateixa freqüència a la dona i a l'home. Alguns exemples d'aquestes són treure foc, gel, aigua o rajos dels ulls o per les mans; volar o tenir molta velocitat.

En la **pregunta 6**, les respostes més comunes per part dels nois són futbolista o policia. També trobem enginyers, un arquitecte, un veterinari i un polític. Les respostes de les noies es cenyien a tòpics femenins. En general, són professions que compten amb una forta presència femenina i, per aquest motiu, tenen referents que els permeten voler arribar a aquella posició en el seu futur. Algunes de les professions esmentades són: professora, directora de cinema, veterinària, metgessa, patinadora artística, botiguera de fruita i massatgista. Un fet curiós en aquesta classe és que dues noies esmenten l'ofici que els agradaria ser en masculí genèric. Una noia contesta que li agradaria ser professor de primària i una altra que voldria ser metge. En el primer cas, parlem d'una professió massivament ocupada per dones

En la **pregunta 7**, podem veure al analitzar les respostes de l'alumnat d'aquesta classe que molts dels estereotips sobre el pati d'escola es compleixen i es mantenen, tot i que puguin anar evolucionant amb el temps... Algunes de les opcions més esmentades per les noies són el pica-paret o un joc de taula que juguen a la ludoteca. Una noia menciona també la plastilina. La majoria de nois, en canvi, expliquen que acostumen a jugar a futbol amb els seus amics a l'hora del pati. Alguns altres nois també mencionen el pica-paret.

En la **pregunta 8**, molts dels nois expliquen que juguen a la zona de la pista durant la seva estona d'esbarjo -aquesta resposta la donen nou dels tretze nois que hi ha a la classe. Els nois restants juguen a una part coberta del pati que anomenen porxo. Les àrees d'esbarjo freqüentades per les noies són la ludoteca i la part de sorra. Diverses noies comenten que no ocupen un lloc concret del pati, sinó que tots en general.

En la **pregunta 9**, totes les noies d'aquesta classe opten per no realitzar cap transformació en el pati de la seva escola. La major part dels nois mantenen la mateixa opinió. Només un dels nois va comentar que li agradaria que fos més gran.

6.4. 4t de primària

La classe de 4t de Primària estava formada per vint-i-tres alumnes -onze nenes i dotze nens. Els resultats de les enquestes distribuïda a aquesta classe de l'Escola Montsant, després de fer-ne el buidatge, són els següents:

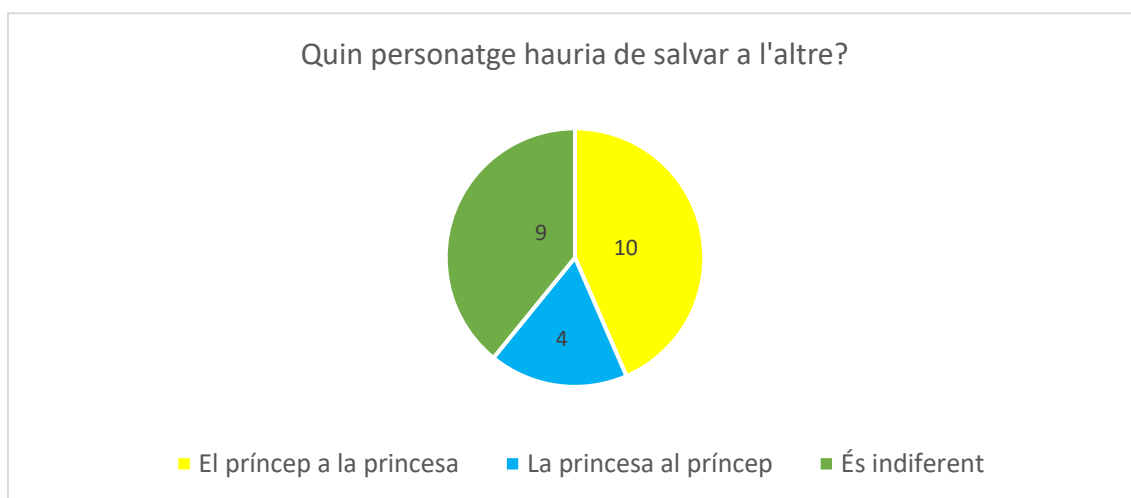
En la **pregunta 1**, només una noia dels vint-i tres infants de la classe va contestar la pregunta. Aquesta alumna va contestar que li agradaria ser l'amiga de la protagonista, per tant, s'atribueix un paper secundari. Com en els altres cursos, les altres persones enquestades que van contestar un personatge concret d'alguna pel·lícula que coneixien, van mencionar-ne del seu mateix sexe, exceptuant-ne un parell de noies que van anomenar *Harry Potter*. Per tant, com podem observar en els altres cursos també, les noies s'assignen papers interpretats per homes amb més facilitat que a l'inrevés. Així mateix, hi veiem un major acostament de les noies cap a pel·lícules que tradicionalment han estat enteses com a pròpies del públic masculí. Cap noi de la classe ha contestat que li agradaria interpretar un personatge femení. Com en el curs anterior, es presenta la tendència que els personatges que anomenen els nois tenen característiques més violentes que els de les noies.

En la **pregunta 2**, com en els altres cursos, les pel·lícules escollides per les noies són de caire menys violent i estan considerades socialment com a pròpies per nenes. Algunes de les pel·lícules esmentades per les noies són *Harry Potter*, *Els descendents*, *El Rei Lleó*... En aquesta classe la majoria de nois mencionen *Harry Potter* i una pel·lícula de temàtica futbolística. Per tant, no esmenten pel·lícules de

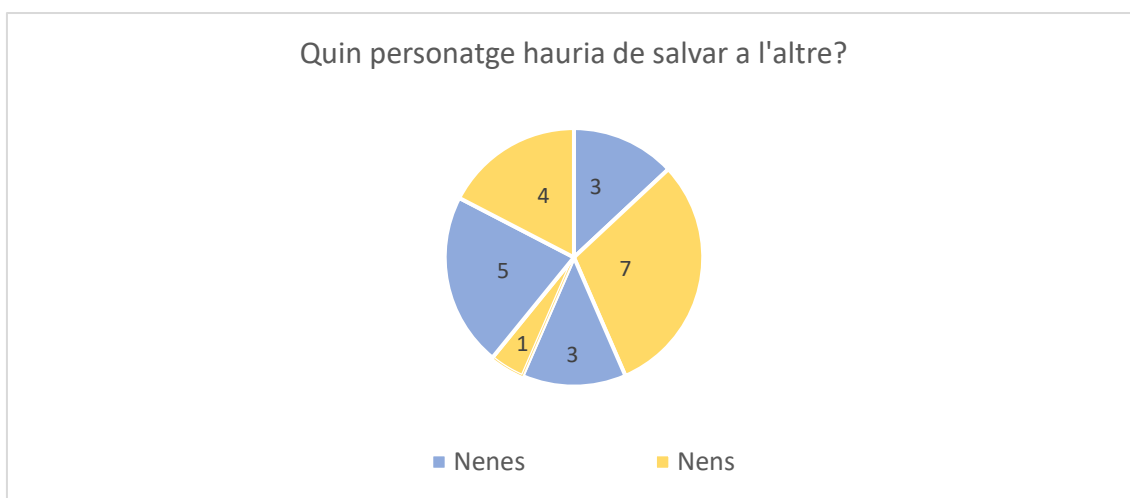
temàtica tan violenta com en altres cursos. Tot i així, una tendència que es repeteix és la menció per part dels nois de pel·lícules protagonitzades per personatges masculins. Com hem dit, en les noies aquesta tendència no és tan evident perquè també trien pel·lícules protagonitzades per personatges masculins amb molta freqüència.

En la **pregunta 3**, les respostes dels dotze nois de la classe mostren homes. En canvi, les respostes de les noies van ser més variades. De les onze noies enquestades, cinc van dibuixar una dona i cinc un home. La noia restant no va contestar la pregunta. Tornem a veure que les respostes dels nois tenen presència femenina nul·la mentre que les noies, en aquesta pregunta, dibuixen igual de sovint una dona que un home.

En la **pregunta 4**, les respostes d'aquesta classe presenten diferències amb el curs de 3r de Primària. De les onze noies de la classe, cinc van determinar que és indiferent el sexe de la persona que salva l'altra en una possible història inventada. Tres de les noies van decidir que el príncep era la persona que havia de salvar la princesa i les tres restants van respondre que la princesa rescataria el príncep en el seu relat. Dels dotze nois de la classe, set alumnes van contestar que el príncep era la persona que havia de tenir el paper actiu i valent de la història. Quatre van contestar que era indiferent el sexe d'aquesta persona i un va contestar que la princesa prendria aquest paper.



Gràfic sobre els resultats de la pregunta 4 de l'enquesta realitzada a l'escola Joan Rebull. 4t de primària. Elaboració pròpia.



Gràfic per sexes sobre els resultats de la pregunta 4 de l'enquesta realitzada a l'escola Joan Rebull. 4t de primària. Elaboració pròpia.

En la **pregunta 5**, en aquesta classe no es repeteixen alguns dels estereotips sobre les qualitats assignades a les persones segons el seu sexe com succeeix a les classes de 1r i 3r. S'atribueixen les mateixes qualitats que en els cursos anteriors però no es poden establir patrons entre les respostes dels diferents alumnes. Cadascú dona una varietat de característiques diferents a cada persona i, amb excepció d'alguns casos, no sembla que hi tinguin en compte el sexe. Com en les classes anteriors els superpoders més ficticis són els que defugen amb més facilitat les expectatives creades pels relats de la nostra cultura sobre aquesta temàtica.

En la **pregunta 6**, com en el curs anterior, les professions esmentades per les noies de la classe es ceneixen a oficis que són, amb excepció d'alguns, freqüentats per dones. Algunes de les feines esmentades són: metgessa, biòloga marina, professora, cuinera, veterinària, dissenyadora, arquitecta, pintora, psicòloga, enginyera, pianista i perruquera. La majoria dels nois d'aquesta classe contesten que voldrien ser futbolistes en el futur. Algunes de les altres respostes són: policia, informàtic, un professor i un biòleg.

En la **pregunta 7**, les opcions esmentades per les noies són el futbol -quatre de les onze noies-, el bàsquet -tres de les onze noies-, a tocar i parar -també tres de les onze noies- i dues comenten que juguen a mestres. La resposta més comuna en els nois és el futbol -set dels dotze nois van donar aquesta resposta. Un noi també va comentar el bàsquet i un altre les baldufes.

En la **pregunta 8**, tres de les noies d'aquesta classe responen la pista com a espai en el qual juguen al pati. Tres més contesten la part de la sorra, un parell esmenten una zona arraconada en concret i, per últim, la ludoteca. La major part dels nois van contestar que ocupaven la pista a l'hora del pati. Només un va contestar que acostumava a jugar a la zona coberta pel porxo.

En la **pregunta 9**, la major part de les noies no canviarien res de la seva actual zona d'esbarjo. Només tres comenten que els agradaria afegir alguna cosa. Gairebé cap dels nois enquestats vol aplicar alguna mena de canvi en el seu pati d'escola. Només un d'ells en voldria un: una pista coberta.

6.5. 5è de primària

En aquest curs, vam tenir l'oportunitat de parlar sobre quines eren les preferències en els jocs d'esbarjo i amb qui les compartien, què els agradaria ser de grans... Molts alumnes eren plenament conscients de les diferències injustes que la societat ha establert entre la figura masculina i la femenina i, animats a no voler caure en aquesta discriminació, van modificar voluntàriament el que haurien sigut les seves respostes més intuïtives.

Tot i que ens agradaria poder afirmar que la diferència de jocs segons el sexe ja ha estat superada i que en aquesta edat es disposa de total llibertat per poder triar què es vol fer a l'hora del pati, hem d'acceptar que moltes respostes es cenyien al que podria semblar una idea estereotipada del pati d'escola. La majoria de nois contestaven que jugaven a futbol a les hores d'esbarjo. En canvi, les noies explicaven que creien que era un joc de nois. Aquestes afirmacions ens permeten veure que, evidentment, les desigualtats entre sexes a l'hora d'escollir el joc es deuen als missatges que reben els infants des que neixen i que formen part de la construcció social del gènere.

Una altra qüestió curiosa és que el primer que explicaven els alumnes -tret d'alguns nois que contestaven ràpidament "futbol"- era que jugaven al joc de matar. Hi jugaven en dos equips: "nenes contra nens". Asseguraven que escollien aquesta distribució simplement per qüestions de logística ja que deien que d'aquesta manera era més ràpid formar els equips. Tot seguit m'explicaven que era una activitat que només es repetia una vegada per setmana, els dijous. Vaig suposar que, intencionadament, m'explicaven que jugaven a aquest joc perquè, d'aquesta manera, m'intentaven demostrar que jugaven tota la classe -sense distincions ni discriminacions de cap tipus- ja que tothom va entendre que l'objectiu de la pregunta era observar precisament aquesta qüestió. Al preguntar sobre què feien els altres dies, les noies van respondre que jugaven a tocar i parar i els nois a futbol.

Els resultats de l'enquesta es veien alterats també per l'intent de no donar una resposta sexista -sobretot en el cas de les nenes. Vaig observar que aquest comportament es donava més en elles que en ells ja que moltes nenes em preguntaven sobre la intenció de les preguntes perquè volien demostrar que la deduïen en alguns casos.

A la classe de cinquè de primària vam realitzar un joc amb els nens i les nenes de la classe. L'activitat consistia a assignar una sèrie d'adjectius a unes figures humanes col·locades a la pissarra -una de masculina i una altra de femenina.⁶³ La primera vegada que es va realitzar aquesta activitat, les qualitats que havien d'atribuir a les persones eren adjectius que disposaven de flexió de gènere però es trobaven en forma masculina a la targeta. Després de realitzar l'activitat vaig pensar que aquest fet podia condicionar la resposta de l'alumnat i que l'ideal hauria sigut esmentar-les en forma de substantiu -paciència, violència, competitivitat, tendresa... Al principi del joc, la majoria d'alumnes es decidia per situar les característiques triades en una de les dues persones, la que consideraven més apropiada per posseir-les. Tot i així, després d'unes quantes respostes, les nenes i els nens de la classe van optar per posar



⁶³ La imatge mostra com van quedar distribuïts els adjectius un cop acabada l'activitat.

els adjectius entre les dues imatges per atribuir el tret a les dues persones. Aquesta opció va sorgir després que alguns alumnes acusessin un noi de masclista per adjudicar la propietat de “responsable” a la figura masculina. El següent voluntari es va mostrar indecís davant el dictamen que havia rebut l'anterior a ell i va decidir col·locar l'atribut en la zona neutra.

Al preguntar als infants sobre quina professió voldrien realitzar en un futur, podem observar que molts estereotips sexistes es mantenen. Per exemple, cap noia d'aquesta classe va contestar que volia ser bombera o policia. Les respostes més comunes entre les noies van ser: veterinària, metgessa, professora, cantant... Les respostes dels nois van ser: bombers, policies, futbolistes, un científic, un enginyer informàtic...

La classe de 5è de Primària estava formada per vint-i-tres alumnes -tretze nenes i deu nens. Els resultats de les enquestes distribuïdes a aquesta classe de l'Escola Joan Rebull, després de fer-ne el buidatge, són els següents:

En la **pregunta 1**, només tres dels vint-i-tres alumnes de la classe van contestar de manera correcta. Una de les noies que ho va fer va respondre que li agradaria fer el paper de la germana petita de la protagonista. Una altra, que voldria ser l'amiga del personatge principal; en canvi, un noi, va dir que li agradaria ser el personatge dolent, l'antagonista. Per tant, les dues noies s'assignen un rol secundari en el qual ajuden i aconsellen el/la protagonista, mentre que el noi adopta un paper principal i important sense el qual la història no transcourria. És evident que no es pot treure una conclusió ferma perquè només comptem amb tres alumnes enquestats i aquest fet podria ser una simple casualitat.

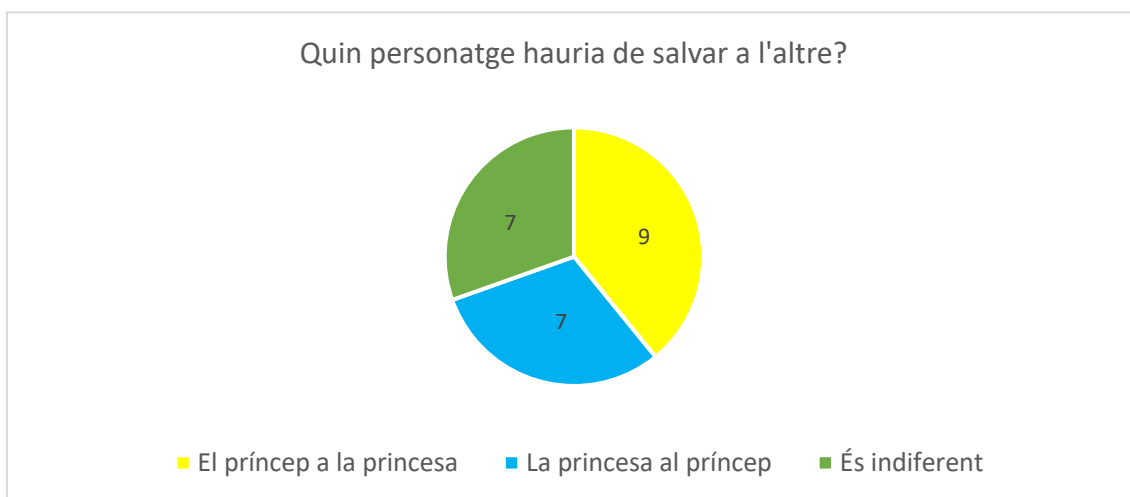
En la **pregunta 2**, algunes pel·lícules que han sigut respostes només per nenes són: *Mia i el lleó blanc*, *Els mons de la Caroline*, *Ballerina*... Algunes pel·lícules contestades només per nens són: *Frankenstein*, *Pirates del Carib*... Tot i així, el fet que el nombre d'enquestats sigui molt reduït dona entendre que es podria tractar d'un fet casual. Es manifesta encara una certa resistència per part dels alumnes a anomenar com a títol preferit alguna pel·lícula tradicionalment considerada com a pròpia del sexe oposat. Un fet curiós és que sembla que hi ha un acostament més gran per part de les noies a les pel·lícules dissenyades per al públic masculí que dels nois a les dirigides al públic femení. Tot i que n'hi ha que són esmentades amb igual freqüència tant per nenes com per nens. Alguns exemples són: *Star Wars*, *Dumbo*, *Harry Potter*, *els Minions*...

En la **pregunta 3**, com en totes les altres preguntes, els alumnes de cinquè es van veure condicionats pel previ coneixement del tema que estàvem tractant i el fet de no voler ser jutjats per donar respostes sexistes. Fins i tot una nena em va interrogar per saber si la intenció de la pregunta era comprovar si els nens hi dibuixaven una figura masculina i les nenes, una de femenina. Per tant, es veien posats a prova i es mantenien alerta a l'hora de respondre.

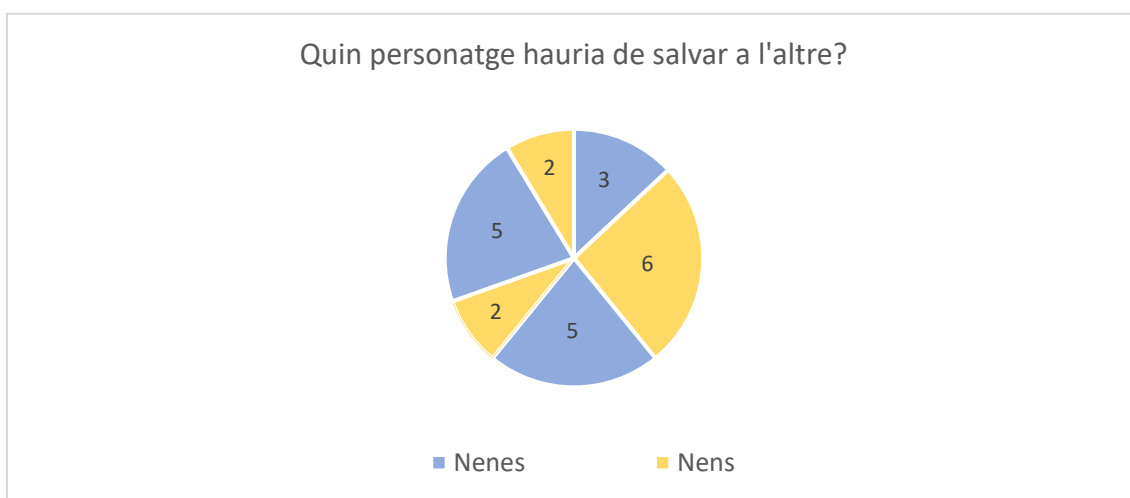
Les respostes dels vint-i-tres alumnes van ser diverses. Tres alumnes van dibuixar personatges no humans de sexe no definit: un peix, un gat i un pop. Onze alumnes van dibuixar una figura masculina -humana o fictícia però de sexe masculí. D'aquests onze alumnes, tres eren nenes i vuit eren nens. Nou alumnes van dibuixar una figura femenina -humana o fictícia però de sexe femení. Totes les figures femenines van ser dibuixades per nenes.

En la **pregunta 4**, les respostes es van veure condicionades també per un intent de no mostrar-se masclistes i demostrar que creien que la dona també podia salvar-se sense l'ajuda de ningú. Com he comentat, un cop finalitzada l'enquesta, vam disposar d'una estona de reflexió sobre aquest tòpic que afecta els contes infantils, les llegendes i les pel·lícules. Els alumnes van ser molt crítics amb el fet que es vegi la noia com una figura indefensa i sense iniciativa que necessita una altra persona -normalment masculina- amb prou valentia per salvar-la.

Les respostes es van dividir de manera similar en les tres possibles opcions que tenien per escollir. Nou alumnes van respondre que si elaboressin una història, el príncep seria el que salvaria la princesa. Tres d'aquests alumnes eren noies i els sis restants eren nois. Set alumnes van contestar que la princesa salvaria el príncep. Dos d'aquests alumnes eren nois i les cinc restants eren noies. Set alumnes van contestar, en canvi, que en la seva opinió, no consideraven que un sexe concret fos el que havia de salvar l'altre. És a dir, una persona salvava una altra que es trobava en perill però el sexe no era un factor a tenir en compte.



Gràfic sobre els resultats de la pregunta 4 de l'enquesta realitzada a l'escola Joan Rebull. 5è de primària. Elaboració pròpia.



Gràfic per sexes sobre els resultats de la pregunta 4 de l'enquesta realitzada a l'escola Joan Rebull. 5è de primària. Elaboració pròpia.

En la **pregunta 5**, les respostes van ser molt diverses. Alguns alumnes es van cenyir a tòpics televisius i van dotar l'home de força per poder moure grans objectes, molta velocitat per arribar ràpid a tots els llocs... Les dones són fornides amb una gran intel·ligència, amb elasticitat, amb el poder de llegir la ment... Alguns alumnes, en canvi, conscients de la tradicional atribució de poders més físics a la figura masculina i d'habilitats mentals a la femenina, van decidir canviar aquests rols estereotipats. És a dir, en un parell de casos, podem veure que s'han invertit els papers per tal de no caure en una imatge estereotipada dels herois i les heroïnes. Amb aquesta mateixa finalitat alguns alumnes van proveir amb les mateixes capacitats l'home i la dona. En un cas, un noi donaria la mateixa qualitat de ser veloç a l'home i a la dona però aplicades de formes diferents. A l'home li serviria per poder córrer molt i, en canvi, a la dona li facilitaria la feina. En una altra ocasió, un alumne va contestar que l'home hauria de ser capaç de salvar la ciutat i la dona de salvar les persones. Una altra alumna també dota la dona de la capacitat de donar vida als objectes inanimats.

Els superpoders més ficticis eren repartits de forma més similar. És a dir, assignaven amb la mateixa freqüència a l'home i a la dona habilitats com ser invisible, tirar raigs pels ulls o pels dits, fer salts molt alts, transmetre electricitat, volar, moure objectes mentalment... L'única diferència que s'ha donat diverses vegades, tot i tractar-se d'un poder fictici, és l'atribució del poder de llançar aigua, a la dona, foc a l'home. Una qüestió curiosa és que, en un cas, un alumne especifica que el raig que la dona emet pels ulls és de color violeta mentre que no especifica el color del raig que l'home projecta. Cal emfatitzar que aquest aclariment es troba en només un cas i que, en la gran majoria, no es remarca el color del raig que es dispara.

6.6. Conclusions de les dades recollides a l'Escola Joan Rebull i l'Escola Montsant

Tot i les diferències provocades pel salt d'edat entre els cursos i, per tant, la desproporció de coneixements i de la fase de desenvolupament cognitiu, trobem algunes similituds entre les seves respostes. Com he esmentat, a la classe de primer de primària predominava un seguiment irreflexiu dels models inculcats per la societat a causa de l'edat més prematura que els seus companys de cinquè. La manca de reflexió i raonament profund sobre el motiu de les preguntes els feia més intuïtius en el moment de contestar-les, a més, no els amoïnava poder ser jutjats ni es mostraven intranquils per por d'estar sent avaluats. A cinquè de primària, en canvi, no es mostraven gens indiferents sobre aquestes ideologies; a més, es sentien avaluats a l'hora de preguntar-los sobre aquestes qüestions i s'esforçaven per ratificar el seu desacord.

Es repeteixen els mateixos estereotips sexistes a l'hora de triar la seva ocupació en el futur. Tant a primer, com a tercer, a quart i a cinquè, els nois es decanten per professions més físiques, que podrien ser qualificades fins i tot de violentes, com fer de bombers, de policies o de futbolistes. Les noies en molts casos es decanten per ocupacions dedicades a la cura de les persones, com la infermeria, la medicina, el magisteri.... Tot i que en alguns casos l'alumnat no segueix aquestes rutes tan estereotipades, la majoria es decanten per feines on el percentatge de persones del seu sexe que hi treballa és majoritari. Com hem comentat, aquesta tendència per certes ocupacions laborals no és deguda tant a qüestions genètiques i biològiques sinó a un acompliment de les normes socials sobre el gènere i una imitació de referents que consideren identificables.

És evident que aquestes respostes estan condicionades pels referents que poden veure a la televisió o fins i tot al carrer. És a dir, la seva conclusió deu ser que si no ho veuen és que no existeix. Si no es troben amb moltes dones bombers, no s'hi sentiran identificades i, per tant, no ho consideraran una professió pròpia per a elles en el futur.

	2014	2015	2016	2017	2018
Bombers de la Generalitat (1)	2.444	2.402	2.333	2.409	2.315
homes	2.408	2.367	2.298	2.368	2.273
dones	36	35	35	41	42
Bombers de l'Ajuntament de Barcelona	565	615	619	622	607
homes	551	595	601	604	587
dones	14	20	18	18	20
Total	3.009	3.017	2.952	3.031	2.922

Efectius de bombers segons el sexe. Institut d'Estadística de Catalunya

També hi ha clares similituds en la decisió del joc d'esbarjo. En tots els cursos els nois presenten una tendència a ocupar la pista amb el futbol i les noies es limiten a acceptar l'espai restant per dur-hi a terme altres tipus d'activitats. La preferència dels nois a jugar a futbol, evidentment, no ve dictada per cap llei de la naturalesa ni per causes genètiques, sinó pel compliment d'una norma no escrita que qualifica els nens de dèbils o efeminats si no mostren una clara predilecció per aquesta activitat. Per altra banda, les noies que exhibeixen el seu interès pel futbol acostumen a ser rebutjades, d'alguna manera o altra, com una mena de càstig per part de la societat per no seguir les regles preestablertes i les expectatives creades segons el sexe de l'infant.

La primera pregunta de l'enquesta realitzada demanava a l'alumnat un comentari sobre el paper que els agradaria realitzar en una pel·lícula. La majoria dels enquestats va contestar que s'identificaven amb un personatge del seu sexe. Aquesta resposta evidencia que els infants aprenen quins són els rols que assumeixen les persones en les diferents històries i interpreten que només es poden reconèixer amb aquelles que són del seu sexe. Per tant, tenen una idea molt definida sobre quines són les seves possibilitats i quins són els seus límits. És evident, doncs, que fa falta una major varietat de referents i el cinema -entre d'altres- pot jugar un paper important a l'hora de proporcionar-los-els.

La segona pregunta demanava als enquestats que contestessin quina era la seva pel·lícula preferida. Les seves respostes ens permeten veure que acostumen a cenyir-se, majoritàriament, a les històries dissenyades per un públic del seu sexe. En molts pocs casos es decideixen per una opció clarament oposada al que s'espera d'elles o ells. Per tant, els infants entenen el que s'espera d'ells i elles segons el seu sexe i, en molts casos, es limiten a seguir aquestes expectatives. Tot i així, en tots els cursos es percep un major ventall d'opcions escollides per les noies que pels nois que no abandonen amb la mateixa facilitat els títols

La tercera qüestió tenia l'objectiu de descobrir si els nens i les nenes de les classes requerides tenien una imatge preestablerta sobre la persona que veien capaç de salvar el món. La intenció era observar com afectaven els models televisius en la concepció d'aquesta figura per part dels nens i les nenes. Podem distingir clares diferències entre els dos cursos. Tot i que en tots dos hi ha una major presència de personatges masculins, a cinquè de primària podem trobar una diversitat més gran. Això és perquè pretenien evitar caure en els prejudicis més evidents. Moltes alumnes d'aquesta classe van decidir dibuixar un personatge femení i alguns altres van voler representar un protagonista fictici no humà.

La quarta pregunta pretenia comprovar si els alumnes s'ajustarien al tòpic de la princesa que necessita ser salvada per un príncep. En aquesta pregunta hi veiem una diferència evident de resultats entre cursos. A primer de primària, les respostes a aquesta pregunta van ser molt homogènies. La gran majoria dels infants va contestar que el príncep hauria de salvar la princesa. Aquesta resposta es podia preveure ja que, en aquesta edat, probablement, només coneixen alguns relats en què la princesa es troba en aquesta situació de dependència. Per tant, ignorants encara de les discriminacions que comporta l'assignació d'aquests papers a les persones segons el seu sexe, no mostraven cap preocupació per reproduir aquesta mena de prejudicis. El fet que aquests infants segueixin d'una manera tan inconscient les pautes que marca la construcció social del gènere ens dona a entendre que és important que disposin de nous referents que els permetin tenir més llibertat a l'hora d'escollir sobre els gustos o en la manera d'actuar. A la classe de cinquè, en canvi, van alterar els seus resultats de manera que no se'ls pogués acusar de donar una resposta masculista. En aquesta edat, els alumnes van mostrar el seu rebuig a aquest tipus d'opinions i van comentar que estaven en desacord amb els estereotips sexistes que transmeten moltes pel·lícules i contes infantils. Les respostes es van dividir de forma proporcionada. Les tres opcions van ser triades gairebé pel mateix nombre de gent. Les classes de tercer i quart mostren un punt de vista intermedi. Els alumnes eren més conscients del masclisme present en el tipus de relats, en el qual el príncep protagonitza les accions de la història i la dona és un objecte passiu incapaç de fer res destacable, i, per aquest motiu, diverses persones van optar per alguna de les alternatives. En aquests gràfics podem veure l'evolució a mesura que avança el curs en què es troben els infants.

Si ens fixem, per exemple, en l'opció que el príncep salva la princesa -la més triada en tots els cursos- veiem que disminueix a mesura que els alumnes són més grans i, per tant, són més conscients de l'existència del sexisme en la nostra societat. El resultat és, en molts infants, l'oposició a escollir aquesta opció. D'aquesta manera observem que, a primer, dinou alumnes l'escullen mentre que a tercer ja en són catorze. A quart, aquesta xifra disminueix fins a deu i a cinquè només nou l'escullen.

La cinquena pregunta procurava esbrinar quines característiques sobrehumanes atribuirien a la figura femenina i quines a la masculina. En tots els cursos podem veure que, a l'hora de buscar superpoders per als homes, tenien una tendència a exagerar les seves condicions físiques. És a dir, proposaven augmentar la seva força, la seva velocitat... O fins i tot que fos invencible. En el cas de les dones, les dotaven d'una intel·ligència superior o d'una característica relacionada amb la fisiologia del cos de la dona: l'elasticitat. Hi ha alguns poders més ficticis que s'atribueixen igualment als homes que a les dones. Alguns dels exemples més repetits són la immortalitat, la possibilitat de volar o llançar raigs pels ulls.

La sisena pregunta pretenia esbrinar el seguiment de les normes socials del gènere per part dels infants pel que fa a la professió que volien realitzar en el futur. Resulta evident en tots els cursos que els infants imiten el que observen en el seu entorn i rarament decideixen fer quelcom que escapi de la

imatge que se n'han creat. És per això que la majoria d'alumnes esmenten oficis on hi ha molta presència de persones del seu sexe i que, per tant, compten amb l'acceptació social que la persona prengui aquella "funció" en la societat.

La setena pregunta, en la qual es preguntava sobre els jocs en l'estona d'esbarjo, demostra que el gènere condiona la decisió dels alumnes al triar l'activitat que realitzen. En tots els cursos, la majoria de nois expliquen que juguen a futbol o bàsquet i que, per tant, ocupen la pista. En canvi, gairebé cap noia contesta el futbol o el bàsquet en aquesta pregunta. Les més petites responen jocs de rol com el de les famílies o el de ser mestres. Les més grans ocupen la sorra -espai restant al voltant de la pista, sobretot en el cas de l'Escola Joan Rebull-, un banc, alguna zona concreta arraconada o bé la ludoteca. Algunes activitats que realitzen la classe en conjunt i que van ser aprofitades pels alumnes de cinquè per demostrar que no hi havia segregacions per sexe a l'hora d'escollir-les i que jugaven de manera conjunta són el pica-paret, el joc de matar, el fet i amagar, el tocar i parar...

La vuitena pregunta, en la qual es procurava descobrir la zona del pati en la qual juguen els alumnes, mostra que la majoria de nois ocupen la pista del pati mentre que les noies es resignen a utilitzar l'espai restant i secundari segons la importància atribuïda a la pista en la majoria de patis d'escola. És preocupant que les noies es resignin als espais sobrants no ocupats per la pista perquè els pot transmetre el missatge erroni de quin és el paper d'uns i altres en la societat. És a dir, els pot fer creure que elles no tenen el mateix dret que ells a ocupar tot l'espai que vulguin.

La novena pregunta buscava una possible voluntat de canvi per part dels alumnes en el pati de la seva escola. Com hem dit, una qüestió que genera debat en l'actualitat és la distribució del pati degut a la jerarquia que crea el futbol per sobre de les altres activitats pel fet de donar protagonisme a la pista, posicionant-la, moltes vegades, al centre de la zona d'esbarjo i ocupant-ne la major part de l'espai. La pregunta tenia l'objectiu d'investigar si els infants també mantenien un punt de vista crític sobre aquest assumpte. Els alumnes que van contestar aquesta pregunta a l'enquesta, en canvi, van afirmar que no hi volien cap transformació.⁶⁴ No obstant, com hem dit, el pati de l'Escola Montsant no dedica el mateix espai que l'Escola Joan Rebull a la pista. A més, aquest tema hauria de ser tractat de forma directa amb els alumnes per saber-ne la seva sincera opinió ja que la pregunta de l'enquesta no estava formulada de manera que entenguessin que se'ls demanava el seu parer sobre aquesta qüestió en concret.

A través d'aquestes preguntes -les primeres de les quals orientades al món del cinema per una conveniència amb una de les escoles enquestades- podem veure que els infants interioritzen els comportaments que observen en els adults i els reproduïxen de manera sistemàtica i que, per tant, el gènere condiona els gustos dels infants, la seva decisió sobre el joc a l'hora d'esbarjo o la feina que realitzaran en un futur.

⁶⁴ Cal recordar que només els alumnes de l'Escola Montsant -3r i 4t de Primària- van contestar aquesta pregunta ja que l'enquesta distribuïda a l'Escola Joan Rebull constava només de les cinc primeres.

7. Conclusions

Un cop acabat el treball podem afirmar la hipòtesi inicial que certs valors sexistes estan sent transmesos en el sistema educatiu. No són mecanismes explícits sinó que tenen un caràcter ocult i inconscient perquè estan normalitzats per la ideologia dominant de la nostra societat. Com hem dit, els rols i les expectatives diferenciades segons el gènere de la persona són apresos durant el procés de socialització que té lloc sobretot en les etapes primerenques de la vida, quan l'infant, amb una ment dotada d'una gran plasticitat, crea la seva pròpia imatge personal i la del món que l'envolta. Els pilars que condicionen la creació de valors en aquesta edat són l'entorn familiar, els mitjans de comunicació i l'escola. Per tant, tot i que no rau tota la responsabilitat de la construcció dels rols de gènere en el sistema educatiu, l'escola juga un paper en aquest procés.

Les enquestes del treball de camp mostren que les respostes dels infants segueixen carregades d'estereotips que s'haurien d'erradicar per complet de la nostra societat si es vol aconseguir la igualtat real i eficaç. Tot i que en la primera part de l'enquesta, orientada al món del cinema, es percebin les idees i costums sexistes que arriben als infants, en gran mesura, a partir de la televisió, l'escola perpetua també discriminacions per raó de sexe. S'observa, per exemple, en la segona part de l'enquesta, que les respostes de l'alumnat es cenyeixen a tòpics pel que fa a la professió que volen exercir en el futur, l'activitat que realitzen a l'hora del pati i quina zona ocupen... Evidentment, en aquests aspectes l'escola hi té una gran incidència i són un clar exemple de com es podrien erradicar conviccions sexistes des del sistema educatiu.

Hem parlat de dos elements de pes en l'educació escolar primària: el llenguatge i els jocs -per la càrrega ideològica que transmeten ja que ambdós són productes culturals. El **llenguatge** té una importància evident en l'educació -pel fet de ser el vehicle principal de transmissió de coneixements i pensaments. A més, les seves estructures contenen implícites les creences dominants de la comunitat parlant, que alhora interioritza el dogma que comprèn la seva llengua materna. Per tant, el llenguatge no és únicament una eina de comunicació sinó d'elaboració de principis que acaben guiant el comportament i els valors de les persones que el parlen. El llenguatge permet l'acceleració del funcionament cognitiu per l'assimilació de significants a realitats. El fet que organitzi i classifiqui el pensament implica que hi intervé, el condiciona. Si dues coses s'anomenen diferent vol dir que ho són. Si una cosa no es pot anomenar vol dir que no existeix. Els infants duen a terme aquest tipus de raonaments per esbrinar i per percebre la realitat -la seva realitat, la que representa la seva llengua. És per aquest motiu que en els últims anys s'ha encetat un debat sobre l'ús del llenguatge sexista i androcèntric que pot comportar la incorporació inconscient per part dels parlants d'aquestes ideologies. Molts lingüistes defensen que s'està confonent les normes gramaticals i lèxiques amb les conviccions de les persones. En la meua opinió, la llengua, al ser una construcció social, ha estat regida per un pensament col·lectiu, característic de les persones que la utilitzen i en van establir l'estructura en els seus orígens. Per tant, de la mateixa manera que una llei de dret penal pot ser masclista si qüestiona la víctima en un cas d'agressió sexual d'un home cap a una dona, la llengua pot ser masclista si la seva estructura invisibilitza les dones. Si el llenguatge representa la nostra realitat o la dominant en la nostra societat en la majoria de casos, seria una irresponsabilitat permetre la perpetuació del sexisme i l'androcentrisme. Tot i que hi hagi lingüistes que afirmen que el llenguatge no té prou poder per causar transformacions en la nostra societat pel fet de provocar canvis en la seva estructura, és evident que el llenguatge no ha de reflectir una realitat que es vol superada. Per tant, el llenguatge té un paper a jugar en la consecució de la igualtat real entre totes les persones. La reforma del llenguatge no es faria, com a tal, des del sistema educatiu, però els seus efectes arribarien de primera mà a l'alumnat d'aquests centres.

També hem parlat dels **jocs** que tenen lloc en les estones d'esbarjo. A través de les enquestes distribuïdes a les escoles podem afirmar que les normes socials del gènere condicionen la decisió dels infants de l'activitat d'esbarjo que realitzen a l'hora del pati. El fet que, en general, es mantingui la imatge estereotipada del pati d'escola pel que fa a la tria d'activitats de les nenes i dels nens confirma que la distribució d'aquest espai comporta la integració d'un rol secundari i subordinat per part de les noies en la nostra societat. La majoria de patis d'escola contenen una pista esportiva ocupant la major part de l'espai i situada al centre. Si, com s'ha comprovat en la part pràctica del treball, els nois són els que acostumen a utilitzar aquesta zona, es transmet la idea que ells tenen uns drets i privilegis dels quals les noies no gaudeixen. I és evident que és el cas, en general, de la nostra societat. Les noies, per contra, es limiten a fer ús de l'espai restant.

Existeixen opinions contràries sobre la qüestió. Algunes persones consideren que és necessària una reforma dels espais dels patis d'escola o bé una imposició d'activitats que permetin als alumnes jugar en comú sense distincions per raó de sexe i que erradiqui la competència que comporten els esports com el futbol o el bàsquet. En canvi, altres opinions defensen que fer tal cosa suposaria l'eliminació de la llibertat dels infants en la tria del joc d'esbarjo. Un altre argument seria els valors de solidaritat, respecte i companyonia que implica la realització d'algun esport. No obstant, el fet que els nois escullin el futbol com a activitat predilecta a l'hora del pati no és producte d'un exercici de plena llibertat sinó d'un seguiment de les normes socials del gènere que altera les nostres motivacions, els nostres gustos

i la nostra personalitat. Tampoc es compleix en la majoria dels casos que l'esport transmeti només valors positius als seus participants. Com hem dit, moltes vegades s'exclouen les persones que no juguen tan bé o es produeixen enfrontaments entre jugadors. Aquest era el cas a la meua escola, on només els nois tenien cabuda en els partits de futbol i les discussions entre ells per aquest motiu eren constants.

Per tant, el sistema educatiu integra mecanismes de perpetuació del sexisme que han de ser analitzats amb deteniment i erradicats. L'ideal, en la meua opinió, seria l'eliminació del gènere perquè les categoritzacions i etiquetes comporten, moltes vegades, la jerarquització d'unes per sobre d'altres. És evident, com hem dit, que el sistema educatiu no pot emprendre aquesta tasca desacompanyat. Tot i així, és necessari afegir la perspectiva de gènere en l'educació i oferir formacions al professorat perquè aquesta normativa actualment vigent a Catalunya sigui efectiva -i no només una altra política d'aparador.

8. Agraïments

En primer lloc, agrair sincerament a la tutora, Magda Alberich Forns, la seva ajuda, el suport i l'orientació constant. Sense les seves revisions i els valuosos comentaris la realització d'aquest treball no hauria estat possible.

També ha estat imprescindible l'ajuda desinteressada proporcionada pel professorat de les escoles Montsant i Joan Rebull, ambdues de Reus, que van permetre la distribució de les enquestes, fonamentals per esbrinar el grau de seguiment dels infants de les normes socials de gènere i el paper que juga el sistema educatiu en aquest procés. I, per tant, cal esmentar també l'alumnat de primer i cinquè de l'Escola Joan Rebull i de tercer i quart de l'Escola Montsant per la implicació i interès que han mostrat en les enquestes. Totes i cada una de les seves respostes han aportat el seu granet de sorra en aquest projecte.

Per últim, vull agrair l'ajut a les amigues i amics que no van dubtar en acompanyar-me a les escoles per dur a terme el meu treball de camp. Sense el seu reforç, les enquestes no haurien tingut el mateix abast. A vosaltres -Júlia Gálvez, Àlex Canet, Marina del Barrio, Laura Grau i Masha Escuté-, gràcies.

9. Bibliografia

PERKINS GILMAN, Charlotte. (1911). *The Man-made world or our androcentric culture*. Traducció: COLL MARINÉ, MAITE. (2017). *El món de l'home o la nostra cultura androcèntrica*. Editorial Gregal.

Coordinat per JUNYENT FIGUERAS, M. Carme. (2010). *Visibilitzar o marcar. Repensar el gènere en la llengua catalana*. Editorial Empúries.

SERRA I RAVENTÓS, Miquel. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Editorial Ariel.

Coordinat per SOLER VILAGELIU, Olga. (2006). *Psicologia del llenguatge*. Editorial UOC.

MORENO I MARIMÓN, Montserrat. (1986). *Cómo se enseña a ser niña*. Icaria Editorial.

TOMÉ GONZÁLEZ, Amparo i TONUCCI, Francesco. (2013). *Amb ulls de nena*. Editorial Graó.

SOLSONA PAIRÓ, Núria. (2016). *Ni princeses Ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat*. Eumo Editorial.

FINN GARNER, James. (1994). *Politically Correct Bedtime Stories*. Traducció: MONZÓ I GÓMEZ, QUIM i ROURA, MARIA. (1995). *Contes per a nens i nenes políticament correctes*. Editorial Quaderns crema.

BONA, César. (2016). *Les escoles que canvien el món*. Editorial Rosa Vents.

GOODNOW, Jacqueline. (1977). Children's drawings. Traducció: GUERA MIRALLES, ALFREDO. (2001). El dibujo infantil. Ediciones Morata.

10. Webgrafia

- Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans [en línia].
<<https://dlc.iec.cat/>>
- Diccionari de sinònims – Albert Jané. Tercera edició [en línia].
<https://sinonims.iec.cat/mobil/sinonims_mb.asp>
- Optimot. Consultes lingüístiques. Generalitat de Catalunya [en línia].
<<https://aplicacions.llengua.gencat.cat/llc/AppJava/index.html>>
- Youtube. TED talks. How language shapes the way we think. Lera Boroditsky [en línia].
<<https://www.youtube.com/watch?v=RKK7wGAYP6k>>
- Youtube. TED talks. Dime qué idioma hablas y te diré quién eres. Ivana Sánchez [en línia].
<<https://www.youtube.com/watch?v=LYzGyDaeSLw>>
- Youtube. TED talks. ¿Cómo las palabras pueden transformar el mundo? Paula Salerno [en línia].
<<https://www.youtube.com/watch?v=HsowSxaccxw>>
- Educación en valores y no sexista. Juan Parra Martínez Instituto de la Mujer [en línia].
<https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/publicaciones/descargas/educacion_en_valores_y_no_sexista_4.doc.pdf>
- Desigualtats per raó de sexe en el sistema educatiu: una investigació empírica realitzada a Catalunya. Cristina Brullet i Tenas [en línia].
<<https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n30/02102862n30p119.pdf>>
- Evolución del sistema educativo español. Ministerio de Educación Cultura y Deporte [en línia].
<https://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf>
- L'escolarització, diferenciada o mixta? Arguments a favor i en contra de la segregació [en línia].
<<https://faros.hsjdbcn.org/ca/articulo/lescolaritzacio-diferenciada-mixta>>
- Com és l'educació diferenciada del segle XXI? Portal digital Vilaweb [en línia].
<<https://www.vilaweb.cat/noticies/com-es-leducacio-diferenciada-al-segle-xxi/>>
- Educació mixta i coeducació. Eina Sindical d'informació. Unió de Sindicats de Treballadors de l'Ensenyament de Catalunya [en línia].
<<https://antiga.sindicat.net/dona/calaix/Eina3633.pdf>>
- Coeducació per a una educació no sexista. La legalitat vigent de coeducació. Generalitat de Catalunya [en línia].
<http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/dco1/modul_1/practica_1>
- Pam a pam, coeduquem. Quadern pedagògic per al professorat del cicle formatiu de grau superior

d'educació infantil. Material didàctic [en línia].

<http://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/vm_pam_a_pam_coeduquem.pdf>

- Actituds al voltant de la coeducació. Elena Posa. Papers. Revista de Sociologia [en línia].
<<https://papers.uab.cat/article/view/v9-posa/pdf-ca>>
- Coeducació, camí cap a la igualtat real. Montse Barrachina [en línia].
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0048/52bd412a-aa67-4dd5-846b-a1b8ece02b9d/coeducacio_40.pdf>
- Sexisme. Indicadors del sexisme. Generalitat de Catalunya. Departament de l'Ensenyament [en línia].
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0071/a6206c9b-1c97-43e3-a48c-9ad0471a0dc1/6_sexisme_indicadors.pdf>
- El masclisme invisible. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona [en línia].
<<https://www.upf.edu/documents/2846463/139784019/El+masclisme+invisible.pdf/3b81ba22-e250-e22c-289d-acfe2a8c826d>>
- Diferencias sexuales, desigualdades sociales. El género en la escuela [en línia].
<<http://www.surt.org/maletaintericultural/index.php?vlg=1&vmd=0&vtp=0&vit=0&tex=16>>
- Construir el género. El cuestionamiento del sexisme y el androcentrismo en el sistema educativo. Montserrat Artal [en línia].
<<https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/340>>
- Construcció dels rols de gènere al sistema educatiu. Anàlisi de l'àmbit de la cultura i valors al currículum de primària a Catalunya. Pilar Terrasa. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona [en línia].
<https://www.upf.edu/documents/3622820/3627942/TFG_P_Terrasa.pdf/4aa2b132-d654-c810-89ab-39787c4b3163>
- L'educació com a eina de transformació. Paloma Arenós. Criatures [en línia].
<https://criatures.ara.cat/infancia/edbuilding-plataforma-assessoria-educacio_0_2244375554.html>
- El procés de socialització i els seus agents. Filosofia i Vida. Jordi Martí i Montllau [en línia].
<<https://stoacatalana.wordpress.com/2018/08/26/el-proces-de-socialitzacio-i-els-seus-agents/>>
- L'èxit educatiu de les dones. S'ha acabat la discriminació. Marina Subirats. Revistes catalanes amb accés obert [en línia].
<<https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/264071/351590>>
- Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya. Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació [en línia].
<http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/documents22.pdf>
- Currículum oculto y construcción del género en la escuela. Miguel Ángel Santos Guerra. Universidad de Málaga [en línia].
<https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escola%20Santos%20Guerra.pdf>

- Llenguatge i pensament en Rousseau. Antoni Defez i Martín. Universitat de Girona [en línia].
<https://www.researchgate.net/profile/Antoni_Defez/publication/39107624_Llenguatge_i_pensament_en_Rousseau/links/0912f5112814104f2d000000.pdf>
- Wikisofia. Enciclopèdia de filosofia. Actes de parla [en línia].
<https://www.wikisofia.cat/wiki/Actes_de_parla>
- La casa en obres. Espai literari de Raül Garrigasait. Llenguatge performatiu [en línia].
<<https://lacasaenobres.wordpress.com/tag/llenguatge-performatiu/>>
- El gènere performatiu. Judith Butler. Manel Queralt [en línia].
<<https://www.manelqueralt.net/judith-butler-el-genero-performatiu/>>
- La funció performativa. La setena funció del llenguatge. Màrius Serra. La Vanguardia [en línia].
<<https://edicions1984.wordpress.com/2017/01/23/la-funcio-performativala-setena-funcio-del-llenguatge-de-laurent-binet-la-vanguardia/>>
- Relativismo lingüístico. Centro Virtual Cervantes [en línia].
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/relativismolingustico.htm>
- El llenguatge com a vehicle cultural. Joaquim Llisterri. Universitat Autònoma de Barcelona [en línia].
<http://liceu.uab.es/~joaquim/general_linguistics/gen_ling/traduccio/llengua_cultura/Lleng_cultura.pdf>
- El “giro lingüístico” y su incidencia en el estudio de la comunicación periodística. Albert Chillón. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de periodisme i de Ciències de la Comunicació [en línia].
<<https://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n22/02112175n22p61.pdf>>
- Llenguatge per la igualtat a l'educació. Institut Balear de la Dona. Cristina Ferrer, Joana M. Mateu, Maria Pons, Catalina Barceló, Catalina Pont, Miquela Roig [en línia].
<https://oficinaigualtat.uib.cat/digitalAssets/297/297562_llenguatge-per-la-igualtat-a-educacio.pdf>
- Lengua, género y sexismo: aportaciones desde la pragmática y la sociolingüística. A. Virginia Acuña Ferreira. Universidade de Vigo [en línia].
<https://www.academia.edu/19544411/Lengua_g%C3%A9nero_y_sexismo_aportaciones_desde_la_pragm%C3%A1tica_y_la_socioling%C3%BC%C3%ADstica>
- Sex/ gender differences in cognition, neurophysiology, and neuroanatomy. US National Library of Medicine National Institutes of Health [en línia].
<https://scholar.google.es/scholar?q=gender+differences+in+using+strategies+from+the+pragmatic+perspective&hl=ca&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar>
- PubMed. Attention deficit hyperactivity disorder. Cardiff University School of Medicine. Institute of Psychological Medicine and Clinical Neurosciences [en línia].
<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=ADHD+and+boys+and+lancet+2016>>
- PubMed. Gender differences in attention-deficit/ hyperactivity disorder. University of Canterbury. Department of Psychology [en línia].

<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20385342>>

- El llenguatge oral: desenvolupament. Eva Aguilar-Mediavilla, Lucía Buil-Legaz, Daniel Adrover-Roig [en línia].
<<http://reader.digitalbooks.pro/content/preview/books/43013/book/OEBPS/chapter03.xhtml>>
- Tres perspectives en l'estudi del llenguatge infantil. Miquel Siguan. Universitat Pompeu Fabra [en línia].
<<https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/viewFile/4905/4745>>
- Expressió, comunicació i llenguatge a l'etapa infantil. Institut obert de Catalunya [en línia].
<https://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1752_EDI/EDI_1752_M05/web/html/WebContent/u1/a1/continguts.html>
- Cap a la igualtat en la llengua: detecció i neutralització del sexisme lingüístic. Marta Ribas i Bruguier i Josep Salom i Ges [en línia].
<<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000030/00000008.pdf>>
- Els nens i les nenes: usos lingüístics i sexisme. Criatures [en línia].
<https://criatures.ara.cat/infancia/nens-nenes-usos-linguistics-sexisme_0_1958804110.html>
- Guia per a l'ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Llengües. Observatori per a la Igualtat de la UAB [en línia].
<<https://www.uab.cat/doc/llenguatge>>
- Gènere, sexe, llengua. M. Carme Junyent Figueras. Universitat de Barcelona. Departament de Lingüística General [en línia].
<<http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG60.pdf>>
- Entrevista a M. Carme Junyent Figueras al portal digital Vilaweb. Que s'acabi aquesta comèdia de desdoblament en masculí i femení [en línia].
<<https://www.vilaweb.cat/noticia/4153027/20131031/carme-junyent-sacabi-comedia-desdoblament-masculi-femeni.html>>
- Article d'opinió publicat per Bel Zaballa al portal digital Vilaweb. Si de debò volem feminitzar el llenguatge [en línia].
<<https://www.vilaweb.cat/noticies/si-de-debo-volem-feminitzar-el-llenguatge/>>
- Visibilitzar o marcar. Repensar el gènere en la llengua catalana. Resum de les intervencions de la jornada. Barcelona, 19 de març de 2010 [en línia].
<<http://www.gela.cat/Resum.html>>
- Gènere i salut. Orientacions per al professorat. Escollint els llibres de text [en línia].
<<https://blocs.xtec.cat/genereisalut/2009/04/03/escollint-els-llibres-de-text/>>
- El sexisme en els llibres de text. Bernat Bonet Gibert. Facultat d'Educació. Universitat de les Illes Balears [en línia].
<[file:///C:/Users/SECOMSA/Downloads/Bonet_Gibert_Bernat%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SECOMSA/Downloads/Bonet_Gibert_Bernat%20(1).pdf)>
- La llegenda de Sant Jordi. Edicions Cavall Fort [en línia].
<<https://cavallfort.cat/la-llegenda-de-sant-jordi/>>

- Equitat, diversitat i usos lingüístics als llibres de text. Orientacions per a les autores, autors i editorials de llibres de text i altres materials educatius [en línia].
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0082/c5796e32-2a17-458d-a4c2-17f9ddbdc6/llibres_text.pdf>
- L'ús del llenguatge a l'escola. Propostes d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació [en línia].
<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/us-llenguatge-escola/lus_llenguatge_lescola.pdf>
- El pati, un espai educatiu i d'aprenentatge. Ricard Bahí. Criatures [en línia].
<https://criatures.ara.cat/escola/pati-espai-educatiu-aprenentatge_0_2248575131.html>
- Google maps. Imatges satèl·lit de les escoles Joan Rebull i Montsant, de Reus [en línia].
<<https://www.google.es/maps/preview>>
- Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación. Marina Subirats i Amparo Tomé [en línia].
<<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/10104.pdf>>
- Educación no sexista y formación del profesorado. Marina Fuentes-Guerra Soldevilla. M. Vicenta Perez Ferrando. Anna Freixas Farre [en línia].
<<https://es.scribd.com/document/286117146/Educacion-No-Sexista-Y-Formacion-Del-Profesorado>>