

GUÍA DE LENGUAJE PARA EL ÁMBITO EDUCATIVO



EMAKUNDE

EMAKUMEAREN EUSKAL ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

Eusko Jaureritzako Erakunde Autonomiaduna
Organismo Autónomo del Gobierno Vasco

GUÍA

15

EMAKUNDE
INSTITUTO VASCO DE LA MUJER
VITORIA - GASTEIZ 2008

GUÍA DE LENGUAJE
PARA EL ÁMBITO
EDUCATIVO

TÍTULO: *Guía de lenguaje para el ámbito educativo*

EDITA Y REALIZA: EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer. C/ Manuel Iradier, 36.
01005 Vitoria-Gasteiz

AUTORA: Eulàlia Lledó Cunill

MAQUETACIÓN Y SEGUIMIENTO: ARRIN. Comunicación y diseño

FECHA: Marzo 2008

Nº DE EJEMPLARES: 4.500

DESCRIPTORES: Coeducación, lenguaje sexista, androcentrismo, centros de enseñanza, material didáctico, guías

DISEÑO GRÁFICO: Ana Badiola, Isabel Madinabeitia, Ana Rincón

ILUSTRACIÓN: Ibon Garagarza

IMPRESIÓN: ZURE. Estudios gráficos

ISBN: 84-89630-12-7
978 84-89630-12-3

DEPÓSITO LEGAL: BI-1003-08

Precio: 5 euros

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
1. INTRODUCCIÓN	11
2. DOCUMENTOS ANALIZADOS	17
2.1. Apartado A	19
2.1.1. Conclusiones	21
2.2. Apartado B	22
2.2.1. Conclusiones	26
2.3. Apartado C	27
2.3.1. Conclusiones	30
2.4. Apartado D	31
2.4.1. Conclusiones	34
2.5. Apartado E	35
2.5.1. Conclusiones	37
2.6. Apartado F	38
2.6.1. Conclusiones	45
2.7. Apartado G	46
2.7.1. Conclusiones	54
3. CONCLUSIONES GENERALES	55
3.1. Presencia de las mujeres en los documentos en los que se ha intervenido	57
3.2. Orden de aparición de femenino y masculino	57
3.3. Uso de formas genéricas	58
3.4. Formas dobles	58
3.5. Barras y guiones	58
3.6. Singulares y plurales	58
3.7. Artículos reveladores	59
3.8. Escasez de arrobas	59
3.9. Pequeños cambios	59
4. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES	61
4.1. Sobre el contexto	63
4.2. Sobre la arroba	64
4.3. Sobre las barras	64
4.4. Sobre algunas formas de discriminación	65

4.4.1. Presentación de las mujeres como apéndices de un hombre	66
4.4.2. Presentación de las mujeres por sus características físicas	66
4.4.3. Minoría de edad	67
4.4.4. Nombres y apellidos	68
4.5. Sobre la lengua oral	69
4.6. Estética, gusto y visibilización	70



P

RESENTACIÓN



Desde hace ya tiempo, muchas mujeres y algunos hombres, así como diferentes instituciones, trabajamos para la libre y plena existencia de las mujeres en la lengua, para nombrarlas en cada una de sus actividades y formas de existir; que es una de las maneras —y no por cierto la menor— de actuar para mejorar su situación y su vida en cualquier ámbito.

Que este empeño en mejorar el uso de la lengua no es nuevo lo certifican numerosas publicaciones en las que se analizan las razones y se hacen propuestas para evitar el sexismo y el androcentrismo en dicho uso. Para no irnos muy lejos de aquí, citaré tan sólo las publicadas por este Instituto que tratan el tema de una forma general: El lenguaje instrumento de progreso (1), publicada en 1992; El lenguaje más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje (2), que vio la luz en 1998 y Perspectiva de género en la comunicación e imagen corporativa (3), editada en 2004.

Con el fin de dar un paso más y superar la etapa de las propuestas generales, además de responder a las demandas, cada vez más frecuentes, procedentes de profesionales de diferentes sectores de la sociedad, de asesoramiento y de instrumentos que faciliten la tarea de implementar con la mayor soltura posible usos no androcéntricos ni sexistas del lenguaje, se ha abordado la elaboración de una serie de guías que tendrán por objeto analizar la presencia de las mujeres y de los hombres en la lengua que se utiliza en distintos ámbitos, en diferentes espacios, y ofrecer modelos, alternativas diversas, para ajustar su uso a la realidad social en que vivimos, donde mujeres y hombres compartimos prácticamente todos los espacios, y contribuir así al logro de una sociedad más igualitaria.

Con el fin de dar un paso más y superar la etapa de las propuestas generales, además de responder a las demandas, cada vez más frecuentes, procedentes de profesionales de diferentes sectores de la sociedad, de asesoramiento y de instrumentos que faciliten la tarea de implementar con la mayor soltura posible usos no androcéntricos ni sexistas del lenguaje, se ha abordado la elaboración de una serie de guías que tendrán por objeto analizar la presencia de las mujeres y de los hombres en la lengua que se utiliza en distintos ámbitos, en diferentes espacios, y ofrecer modelos, alternativas diversas, para ajustar su uso a la realidad social en que vivimos, donde mujeres y hombres compartimos prácticamente todos los espacios, y contribuir así al logro de una sociedad más igualitaria.

(1) *El lenguaje instrumento de progreso*. (1992) Emakunde [Serie cultura, 1].

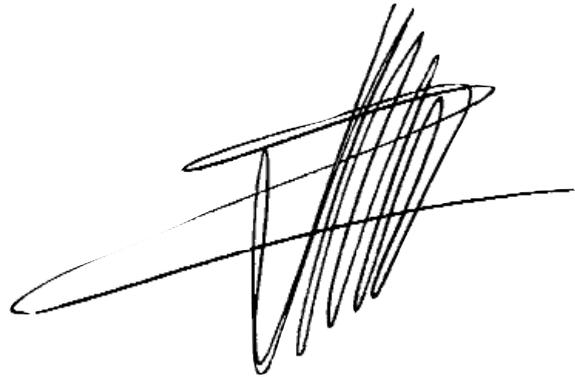
(2) *El lenguaje más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje*. (1998) Vitoria-Gasteiz: Emakunde. <http://www.emakunde.es/images/upload/lenguaje_c.pdf>.

(3) Bengoechea Bartolomé, Mercedes; Lledó Cunill, Eulàlia; López Diez, Pilar; Martín Rojo, Luisa y Gómez Esteban, Concepción. *Perspectiva de género en la comunicación e imagen corporativa*. Emakunde: Vitoria-Gasteiz, 2004.

<www.emakunde.es/images/upload/Lenguaje_1.pdf> <www.emakunde.es/images/upload/Lenguaje_2.pdf>

<www.emakunde.es/images/upload/Lenguaje_3.pdf> <www.emakunde.es/images/upload/Lenguaje_4.pdf>.

Iniciamos esta nueva serie con esta guía, dedicada al uso de la lengua en el ámbito educativo donde se han dado ya algunos avances, tal como se podrá observar a través de los materiales utilizados para su elaboración. Quiero desde aquí, por una parte, felicitar y agradecer a quienes han hecho posible este avance superando las dificultades, no sólo las técnicas, sino también las numerosas resistencias y críticas que a menudo han recibido por su decidida contribución a la igualdad de mujeres y hombres en el lenguaje y, por otra, animar a quienes aún dudan, o se resisten, a sumarse a esta tarea que indudablemente redundará en una sociedad más democrática e igualitaria.

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the left.

Izaskun Moyua Pinillos
Directora de EMAKUNDE / Instituto
Vasco de la Mujer



1. | INTRODUCCIÓN

En la Presentación se dice que hay instituciones comprometidas en el cambio simbólico y de otros órdenes que implica visibilizar y no negligir a las mujeres en la lengua. En este sentido, es oportuno recordar que en el año 2005, el Gobierno Vasco dio un paso importante con la implementación de la Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la igualdad de mujeres y hombres. Ley que en su «Exposición de motivos» muestra un interés por las cuestiones de lengua, cuando, por ejemplo, dice lo siguiente:

Como se deriva de los principios generales que en el mismo título se recogen, la igualdad que esta ley promueve es una igualdad en sentido amplio, referida no sólo a las condiciones de partida en el acceso a los derechos, al poder y a los recursos y beneficios económicos y sociales, sino también a las condiciones para el ejercicio y control efectivo de aquéllos. Asimismo, es una igualdad respetuosa con la diversidad e integradora de las especificidades de mujeres y hombres, que corrija la tendencia actual a la imposición y generalización del modelo masculino. Se trata, en suma, de que mujeres y hombres sean iguales en la diferencia. Este es el motivo por el que en el título de la ley se ha optado por formular el principio de igualdad «de» y no «entre» mujeres y hombres. Se pretende así evitar la comparación sin más entre la situación de las mujeres y de los hombres, que muchas veces plantea implícitamente una jerarquía en la que la situación de los hombres es la deseable y a la que las mujeres han de amoldarse renunciando a sus valores, deseos y aspiraciones (4).

Vemos que el documento muestra una explícita preocupación —en el sentido de prestarle interés— sobre una cuestión lingüística como es la elección de una preposición. Esto pone claramente de manifiesto que las cuestiones de concepto, de fondo, tienen su correlato en la forma en que se expresan.

La Ley para la igualdad de mujeres y hombres incide incluso directamente en el tema que ocupa esta guía, es decir, en la educación. Así, en el Artículo 28 de la Sección 1ª. La enseñanza no universitaria, de su Capítulo III, hay una Disposición general que afirma:

Las políticas públicas educativas deben ir dirigidas a conseguir un modelo educativo basado en el desarrollo integral de la persona al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, el rechazo de toda forma de discriminación y la garantía de una orientación académica y profesional no sesgada por el género. Por ello se potenciará la igualdad real de mujeres y hombres en todas sus dimensiones: curricular, organizativa y otras (5).

(4) *Ley para la igualdad de mujeres y hombres*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco [Colección Textos legales, 86], 2005, p. 24.

(5) Obra citada, p. 92.

Y más concretamente —esta vez en el punto segundo del Artículo 30, que trata de los materiales didácticos— entra de lleno y explícitamente sobre el uso de la lengua en los centros escolares.

2. Los libros de texto y demás materiales didácticos que se utilicen en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Euskadi han de integrar los objetivos coeducativos señalados en el párrafo 1 del artículo anterior. Asimismo, han de hacer un uso no sexista del lenguaje y en sus imágenes garantizar una presencia equilibrada y no estereotipada de mujeres y hombres. (6)

Esta guía, pues (y las que seguirán), no sólo son demandas sociales o una petición de muchas vascas y vascos, sino también una exigencia de la propia legislación.

Cada uno de los libros de la colección se dedica a estudiar la lengua que usa más habitualmente algún sector social o profesional. El objetivo fundamental de la serie es, a partir del análisis de los documentos, proponer soluciones a los problemas y ausencias que se hayan detectado respecto a la visibilización y a la inclusión de las mujeres en la lengua en cada sector o ámbito determinado.

Tanto para elaborar este primer volumen de la serie, como los que seguirán, se han utilizado documentos al uso, es decir, reales, actuales y vigentes en cada ámbito; en este caso, en la educación. Se ha optado por analizar documentos específicos ya existentes para, a partir de cada uno, proponer modificaciones para solucionar, si es el caso, los problemas de invisibilización o de exclusión de las mujeres a los que más arriba se hacía referencia. Los hay más generales y los hay más específicos, pero todos se proponen como modelos exportables para elaborar documentos similares; es por esta razón que se ha procurado que las soluciones propuestas fueran lo máximo de diversificadas posible.

En algunos documentos, hay largos fragmentos que no presentan ningún tipo de problema, algunos se han dejado enteros, no se les ha extraído ningún trozo (por ejemplo, los dos primeros documentos que se analizan). Se ha operado así, para que se pueda ver que en muchas ocasiones no es necesario tocar nada, es decir, para mostrar que se pueden encontrar documentos, o parte de ellos, libres de redacciones que invisibilicen o excluyan a las mujeres y, por tanto, no se tenga que recurrir a cambios o modificaciones. Se hace así para que se vea que no es tan fiera, la niña como la pintan, para desdramatizar la cuestión que aborda esta

(6) Obra citada, p. 96.

guía. De todos modos, de algunos documentos, para no alargar excesivamente la lectura y el trabajo, se han quitado algunos fragmentos, ya que no aportaban nada a los objetivos del trabajo. Cuando así es, se indica con puntos suspensivos entre claudátores: [...].

Cada libro se organiza aproximadamente igual. Este primero dedicado a la lengua de la institución escolar lo hace de la siguiente manera: después de la prescriptiva Presentación, va una Introducción que tendrá rasgos comunes con las del resto de la serie, puesto que lógicamente sólo variará lo que se refiera específicamente a cada libro o guía concreta. A continuación hay una serie de apartados que recogen algunos de los documentos —ya se ha dicho que se ha procurado que fuesen lo más diversificados posible— que se usan en diferentes ámbitos y niveles educativos. La forma de abordar cada uno de los materiales es la siguiente: se presenta el documento —o diversas partes de un documento— y a medida que se analiza se va dando soluciones a los problemas de invisibilización o de subordinación de las mujeres, si es que los presenta. Cada uno de los apartados finaliza con unas someras conclusiones específicas. Estos apartados constituyen el grueso del libro.

A continuación, hay unas conclusiones generales bastante más amplias, realizadas al hilo de lo que se ha ido viendo y descubriendo a lo largo de todos los apartados.

El libro concluye con una serie de consideraciones generales que quieren ser útiles en el momento tanto de comprender como de abordar la corrección de textos para que su redacción no invisibilice ni menosprecie a las mujeres —a cualquier colectivo o individualidad femenina.



2. **D**OCUMENTOS ANALIZADOS

2.1. APARTADO A

El primer documento analizado ha sido el folleto de publicidad de un instituto.

A lo largo del folleto, la publicidad del centro se estructura en tres partes. El **primer bloque** se dedica a definir los principales rasgos del instituto y lo hace como se verá a continuación. Para analizarlo, se marca con cursiva en los textos encuadrados tanto lo positivo como lo que no acaba de funcionar y después del cuadro se comenta primero lo positivo y luego lo susceptible de modificación. En los primeros documentos se analizará cada caso con cierto detenimiento.

Nuestra identidad

- Anualmente recibimos una centena de *nuevos alumn@s* de la comarca.
- Enseñanza integralmente en euskara.
- *Equipo docente* estable de gran experiencia y en continua formación.
- Trabajo en equipo con *padres/madres*.
- Enseñanza gratuita.

Equipo docente. En este caso se ha utilizado una palabra colectiva inclusora de profesoras y profesores. Se trata de una solución práctica, sencilla y efectiva.

padres/madres. La expresión comprende los dos sexos. La discusión podría estar quizás en si sería más elegante, más leíble y más decible si se escribiera de este otro modo: *padres y madres*. Otra cuestión es el orden de aparición de uno y otro sexo. Ya se puede adelantar que en todo este documento siempre es el mismo: primero los hombres y luego las mujeres. Evidentemente, este orden —que indefectiblemente jerarquiza dichas presencias— es reversible.

nuevos alumn@s. Esta ha sido la fórmula escogida para, seguramente, evitar un masculino invisibilizador de las alumnas como sería *nuevos alumnos*. El problema que presenta es que la palabra *nuevos* aparece en masculino, con lo cual marca *alumn@s* con este género gramatical por mucha arroba que lleve. Una solución sería usar también la arroba en el adjetivo: *nuev@s alumn@s*. Otra cuestión sería si es pertinente usar dicha arroba; se hablará de ello en las consideraciones finales. Una forma genérica podría ir muy bien para solucionar el caso: *nuevo alumnado*.

El **segundo bloque** versa sobre la enseñanza integral de calidad.

- Formación integral y personalizada *del alumn@*.
- Proyecto de Normalización lingüística para reforzar el euskara.
- Actividades complementarias dirigidas a aproximar *al alumn@* al entorno.
- Seguimiento personal y académico *del alumnado*.
- Relación directa y continua con *padres / madres*.
- Convivencia basada en el respeto y el diálogo.
- Formación de garantía cara a estudios posteriores.
- Tratamiento adecuado a la diversidad *del alumnado*:
 - Amplia oferta de optatividad y opcionalidad.
 - Aula de educación especial.
 - Aulas de prediversificación y diversificación curricular.
 - Aula de aprendizaje de tareas.
- Coordinación permanente con los centros públicos de Educación Primaria de la comarca así como con el Instituto y la Escuela Profesional.

del alumnado. Esta fórmula, que se usa dos veces, es perfectamente genérica; es, por tanto, una buena solución.

padres / madres. Ya se ha visto este recurso y alguna de sus posibles variantes en los comentarios del bloque anterior.

del alumn@ / al alumn@. Se ha vuelto a usar la arroba para esquivar el masculino en la misma palabra. Como en el anterior bloque, al dejar cada vez el artículo en masculino, el sustantivo pasa a serlo. Una posible solución sería desdoblar el artículo: *de la o del alumn@ / al o la alumn@*. En el primer caso, si no se pusiera nada, se entendería perfectamente a quién se refiere: *Formación integral y personalizada*. En el segundo caso, un genérico como el que antes se ha visto (*alumnado*) o una forma doble también resolverían el caso.

En el **tercer y último bloque**, que se dedica a los recursos y servicios, se constata que repiten las fórmulas siguientes: *del alumnado* y *padres / madres*.

- Transporte gratuito para *nuestr@s alumn@s* de la comarca.
- Servicio de comedor, elaboración de la comida en el propio centro.
- Los más avanzados recursos didácticos: laboratorio, aulas de tecnología, plástica, medios audiovisuales, música, informática, red interna que gestiona todos los recursos informáticos del centro...

Actividades extraescolares

- Amplio programa de deportes en los pueblos de procedencia *del alumnado*.
- Cursillo de cerámica.
- Cursillos de Informática (también para *padres / madres*).
- Charlas informativas dirigidas a *padres / madres*.

nuestr@s alumn@s. El único caso nuevo es éste. Aquí puede verse que, contrariamente al modo en que se usaba en el primer bloque, ahora tanto el adjetivo como el sustantivo llevan arroba, con lo cual, en esta ocasión, sí que la fórmula utilizada no excluye a las mujeres; otra cosa es la oportunidad o legibilidad de la arroba. En un documento como éste, sería mucho menos farragoso y pesado decir: — *Transporte gratuito para el alumnado de la comarca*.

2.1.1. CONCLUSIONES

1) Es interesante remarcar que a lo largo de los tres bloques hay muchos fragmentos que no tienen ningún problema de redacción, bien porque se han resuelto visibilizando a las mujeres, bien porque no citan explícitamente a nadie. Lo cual confirma lo que se decía en la Introducción respecto a encontrar redacciones que no muestran ningún problema.

2) Este documento es típico en el sentido que muestra un estado desigual en la corrección de los bieses androcéntricos que invisibilizan o excluyen a las mujeres. Muestra claramente que se ha empezado a hacer camino para evitar tales sesgos pero que todavía hay ciertos problemas en el momento de darles solución.

3) En este sentido, es aún más típico el orden con que presenta a mujeres y a hombres: siempre primero a ellos y luego a ellas. No es más que otra reproducción en el uso de la lengua de una determinada jerarquización, de un determinado orden de importancia. Se ha dado el primer paso: visibilizar a las mujeres, pero todavía se las ve, literalmente, detrás de los hombres.

4) Las fórmulas habituales del fragmento para incluir a las mujeres son los genéricos y las formas dobles.

2.2. APARTADO B

El siguiente documento estudiado es un número de la revista del año 2006 del mismo instituto del apartado anterior. Se presenta también en forma de bloques. En el **primero** se puede leer lo siguiente.

La nueva *Dirección* ha cumplido un año de mandato de los tres con los que comenzamos el reto de asumir la Dirección del centro. Nuestro objetivo es consolidar el camino andado por las anteriores Direcciones. En las siguientes páginas os mostramos los distintos proyectos en los que *estamos embarcados*. Nuestra intención no va más allá de ofrecer a toda la *Comunidad Escolar* una oferta pública de calidad, en coordinación con los distintos centros y municipios, consolidando la oferta actual. Es un gran reto, pero lo asumimos con toda nuestra ilusión.

Dirección. Destaca en este primer bloque esta forma genérica y, por tanto, no discriminatoria de referirse al colectivo.

Comunidad Escolar. Esta otra expresión está en la misma línea.

en los que estamos embarcados. Debido a que el participio está en masculino (*embarcados*), el sujeto elidido de la oración es *nosotros*, o sea, otro masculino. Se podría evitar con un pequeño cambio en la redacción como la que sigue, *en los que nos hemos embarcado*.

Veamos el **segundo bloque**.

El Instituto dispone de uno de los pocos comedores escolares en los que se realiza la comida en el propio Centro, utilizando productos totalmente naturales y de la máxima calidad. Diariamente se proporciona comida a *280 comensales* en dos tandas. Así mismo se ofrecen distintos menús para *celíacos, alérgicos, musulmanes* y *alumnado* en general. Para poder llevar a cabo todo este trabajo en buenas condiciones, hace dos años se renovó la cocina totalmente aprovisionándola con las últimas tecnologías de la cocina: hornos rápidos, sartenes basculantes, frigaplatos, mesas calefactoras, etc. *Un grupo humano formado por tres cocineras y ocho ayudantes* satisface la necesidad gastronómica de la Comunidad Escolar.

280 comensales. Es una denominación perfecta para aludir a toda la gente que come en el Instituto sin distinciones ni de sexo ni de ningún otro tipo.

Un grupo humano formado por tres cocineras y ocho ayudantes. Otra forma genérica hábil y práctica.

alumnado. Otra denominación inclusora que ya se ha visto con anterioridad. Lógicamente reaparece con frecuencia en éste y otros documentos, dado que estamos hablando de educación y de lo que sucede en la institución escolar.

celíacos, alérgicos, musulmanes. En este caso, en cambio, se ha usado sólo el masculino para referirse a estos tres colectivos. Una posible solución hubiera sido hablar de *gente celíaca, alérgica, musulmana*, o de *personas celíacas, alérgicas, musulmanas*, o de *alumnado celíaco, alérgico, musulmán*.

Si se pasa al **tercer bloque**, se comprobará que no presenta grandes problemas.

Hace dos cursos que se implantó en el Instituto el Sistema de Calidad, un programa piloto impulsado por el Gobierno Vasco. Se pretende fomentar la calidad en todos los procesos educativos que se llevan a cabo durante el año; algunos, puramente administrativos o burocráticos; otros, relacionados con las programaciones, memorias y tutorías; y unos últimos referentes a la relación *alumnado-Centro, profesorado-Centro y padres-madres-Centro*. La auditoría del curso pasado fue satisfactoria y se ha logrado el certificado de calidad que otorga el Gobierno Vasco. Todas estas mejoras de los procesos educativos garantizan una continuidad de la labor docente, aun en los casos de sustitución de *cargos directivos o profesorado*.

alumnado-Centro, profesorado-Centro y padres-madres-Centro. En este fragmento, se usa esta larga expresión constituida por dos genéricos y una doble forma. El orden en que se presentan madres y padres sigue siendo siempre el mismo.

cargos directivos o profesorado. Y también se usa esta otra que repite uno de los términos de la anterior. Las dos funcionan bien.

En el **cuarto bloque** se explica lo siguiente:

La Agenda 21 es un proyecto impulsado desde Europa y promovido por el Gobierno Vasco a través de los Ayuntamientos para fomentar un análisis, una concienciación y unas propuestas de mejora del medio ambiente que nos permita vivir en un desarrollo sostenido para con la naturaleza.

En el centro llevamos dos años impulsando la Agenda Escolar 21 a través de una Comisión de Medio Ambiente formada por *cuatro profesores y un alumno/a de cada clase*. Se realiza un Plan Anual para acometer los objetivos, durante el cur-

so 2005-2006 se trabajó el tema de los residuos sólidos. El balance de la participación del *alumnado* es muy bueno. En el futuro se trabajarán temas como el consumo responsable, gasto de energía, movilidad, etc.

alumnado. Fórmula genérica ya vista.

cuatro profesores y un alumno/a de cada clase. Por la manera en que se ha redactado el texto, es muy probable que realmente se trate de cuatro hombres, por tanto, nada que objetar. La expresión *un alumno/a* de cada clase presenta un problema ya visto anteriormente y es que el artículo está solamente en masculino; tendría, por tanto, que desdoblarse. Una posible solución sería decir *un/a alumno/a* de cada clase, pero parece mejor solución decantarse más bien por: *una o un alumno por clase* o *un o una alumna por clase*.

El **quinto bloque**, así como luego el séptimo y último, es el que quizás presenta más problemas.

120 alumnos/as, de los cuales la mayoría son chicas, practicarán el Deporte Escolar en más de diez modalidades distintas. Se pretende que los jóvenes no dejen de practicar deporte hasta llegar a la universidad. Distintos monitores y entrenadores coordinan los entrenamientos del alumnado en sus respectivos pueblos para que estén preparados para la competición que comenzará el 21 de octubre y finalizará en mayo. Se pretende fomentar la salud física, el compañerismo, la deportividad y el ocio recreativo. Este año se ha logrado un acuerdo con el BKL, pero no ha sido posible lograr el mismo acuerdo con la Sociedad Deportiva. Se insta a los padres y madres que animen a sus hijos/as, para que participen en algún deporte, pues hacer deporte significa salud.

los padres y madres que animen a sus hijos/as. Por un lado, hay estas dos dobles formas genéricas. Aparte de hacer hincapié en la cuestión del orden de aparición, se presentan estas dos posibles alternativas que las modifican levemente: *los padres y las madres que animen a sus hijas e hijos / las madres y los padres que animen a sus hijos e hijas*. Por otro lado, el bloque presenta una serie de problemas.

120 alumnos/as, de los cuales la mayoría son chicas. Caso complicado de resolver si se quieren evitar masculinos improcedentes. Una solución podría ser la siguiente redacción: *120 alumnas y alumos, entre quienes hay una mayoría de chicas*.

los jóvenes. Para evitar este masculino se podría usar una palabra colectiva: *Se pretende que la juventud no deje de practicar*. O simplemente, eliminar el sustantivo puesto que es evidente a quién se refiere: *Se pretende que no ∅ (7) dejen de practicar*.

(7) Cuando se elimina alguna referencia personal, para remarcarlo, se sustituye por este símbolo ∅.

Distintos monitores y entrenadores. Delante de este doble masculino puro y duro, se puede optar por dos formas dobles: *Distintas monitoras y monitores, así como entrenadores y entrenadoras.* En el bien entendido que tanto las personas que se dedican a entrenar como la gente que se cuida del monitorage sean realmente de ambos sexos.

Los entrenamientos del *alumnado* en sus respectivos pueblos para que estén *preparados*. La expresión *alumnado* es perfecta, pero presenta un problema de concordancia: si se trata del *alumnado*, deberá estar *preparado* (masculino singular) y no *preparados*. El hecho de que *alumnado* sea una palabra masculina no implica ningún problema, puesto que el género gramatical de las palabras genéricas es indiferente: tanto contempla la presencia femenina y masculina un término masculino como *alumnado*, como abraza la masculina y la femenina una palabra como, por ejemplo, *secretaría*.

Pasemos al **sexto bloque**.

El programa de Normalización del euskara tiene como objetivo fundamental la presencia del euskara en todos los ámbitos. Esto implica la participación de *todos/as*. El programa ULIBARRI del Servicio de Euskara del Gobierno Vasco es el que se lleva a cargo para tal fin. Como en años anteriores *los inmigrantes* que llegan a nuestro centro comienzan aprendiendo el euskara para una mejor integración.

todos/as. Aunque es una forma inclusora de mujeres y de hombres, en este caso se hubiera podido optar por otras fórmulas: *Esto implica la participación de todos ellos* (se sobrentiende *los ámbitos* de la frase anterior), o *de toda la Comunidad Escolar*, o *de todo el Centro*, o *de todo el Instituto*, o *de todo el mundo...*

los inmigrantes. Este masculino referido sólo a hombres (o a chicos) se hubiera podido evitar diciendo: *las chicas y los chicos inmigrantes*, o *el alumnado inmigrante*.

Ya se ha dicho que el **último bloque** también presentaba varios problemas.

Hemos estado el mes de julio en un pueblo de Francia llamado Loches, junto con *otros 30 vascos*. Además estaban con *nosotros australianos, serbios y neozelandeses*. Por las mañanas teníamos 4 horas de clase y por la tarde actividades y salidas.

Hemos estado en casa de unas familias y nos han tratado muy bien. Hemos tenido algún problemilla con la comida, pero la experiencia ha merecido la pena y queremos animar a *todos/as* a no perder una oportunidad como ésta. Nuestro francés no era muy bueno, pero hemos aprendido mucho.

todos/as. Como fórmula genérica tenemos esta forma con barras. También servirían expresiones como *todo el mundo*, *toda la gente*, *todo el alumnado*. Estas tres formas son igual de buenas para visibilizar a las mujeres, escoger una u otra dependerá también, pues, de con cuál se sienta más cómoda la persona que corrija el texto.

otros 30 vascos. Este masculino es fácilmente sustituible por las expresiones: *otras 30 vascas* y *vascos / otros 30 vascos* y *vascas*.

nosotros australianos, serbios y neozelandeses. Esta fragmento presenta dos problemas, por una parte el masculino *nosotros* y, por otra, la retahíla de masculinos. Es perfectamente subsanable modificando levemente la redacción: *Además estaba con nuestro grupo gente australiana, serbia y neozelandesa*. O unas alternativas, todavía más económicas, o bien: *Además había gente australiana, serbia y neozelandesa*, o bien: *Además había grupos de Australia, de Serbia y de Neozelanda*.

2.2.1. CONCLUSIONES

1) Como en el documento anterior, hay muchos fragmentos que no tienen ningún problema de redacción.

2) También en este documento se comprueba que, en general, respecto a la Educación, ya se han empezado a corregir los bieses androcéntricos que invisibilizaban o excluían a las mujeres; otra cuestión es que muestre un estado desigual en esta corrección.

3) En muchas ocasiones usa fórmulas genéricas (*Dirección, Comunidad Escolar, profesorado, alumnado...*).

4) El orden de presentación de mujeres y hombres es siempre el mismo, los presenta primero siempre a ellos.

5) Aunque es un texto del mismo centro que el anterior texto, en éste no se ha usado la arroba.

2.3. APARTADO C

A continuación veremos tres extractos de un largo documento que explica los principios que inspiran a una escuela pública vasca, así como las diferentes áreas del segundo ciclo de educación primaria.

Como muchos casos se repiten, en el comentario que se hace después de cada cuadro, se sistematizan.

Primer fragmento:

Intimamente unidos a la concepción *del alumno y la alumna* están los Principios Metodológicos que guían nuestro quehacer diario:

Individualización: la escuela tiene que posibilitar un programa que permita a *cada alumno y cada alumna* trabajar a su propio nivel y ritmo, desde sus capacidades y desde la situación en que se encuentra.

Socialización: la interacción con *los demás* nos hace avanzar, modificar nuestros esquemas, por ello las actividades planteadas son contextos sociales.

Actividad: «todo lo que *el alumno y la alumna pueda hacer por sí mismo* no lo haga el *profesorado*». Se pretende que tengan la mente activa, despierta, con iniciativa y curiosidad.

Creatividad: es una capacidad de *todo ser humano* y la fomentamos en todos los campos, para que *cada alumno y cada alumna* saque lo que lleva dentro y sea consciente de su peculiaridad.

Libertad: es el derecho que *cada persona* tiene a elegir, pensar y manifestarse como es, sin invadir el derecho de *los demás*, y este derecho lo marca lo que *nosotros* llamamos límite social.

Por una parte, se repite por cuatro veces la forma doble *alumno y alumna*, dos veces acompañada de los respectivos artículos y las otras dos de la palabra *cada*. No dejan de ser variantes de una misma solución. El orden de femenino y masculino es siempre el mismo.

Por otra parte, se hallan los genéricos *profesorado*, *todo ser humano* y *cada persona*. Como ya se ha visto anteriormente, el género gramatical de las palabras genéricas es indiferente. En este caso tenemos dos palabras masculinas y una femenina, pero las tres contemplan la entera presencia femenina y masculina a la vez.

Por lo que hace a los problemas no resueltos, se ve que por dos veces se ha usado un masculino como *los demás*, fácilmente sustituible por expresiones como *el resto de la gente*, *el resto de las personas*, *la otra gente*, *las otras personas*, o incluso por *las y los demás*.

También se ha utilizado el masculino *nosotros* referido a la comunidad escolar, a la escuela que ha elaborado el documento en concreto. Con lo cual se podría sustituir por estas mismas *escuela* o *comunidad escolar*. Si se mira teniendo en cuenta el contexto, se verá que también es posible eliminar la palabra *nosotros*, puesto que el texto se entiende y se aguanta perfectamente porque el sujeto está ya explícito en el verbo *llamamos*.

Pasemos a ver el **segundo fragmento**.

Charlas

Se trabaja con textos expositivos referidos al área de Conocimiento del Medio.

El objetivo clave de esta actividad consiste en que *el alumnado*, reelaborando textos de este tipo, aprenda a relacionar ideas y a distinguir lo fundamental de lo accesorio. En el desarrollo de la actividad distinguimos dos niveles que están en función de su grado de madurez. En un primer nivel expresan con sus palabras las diferentes ideas que aparecen en el texto elegido. En un segundo nivel se trabaja en grupos *de dos o tres*. Eligen un texto *a repartir en el grupo*, relacionan las ideas comunes, distinguen las esenciales de las accesorias y se inician en el trabajo de síntesis, elaborando un único documento.

Elaboran un guión que les ayuda a memorizar la charla y posteriormente, la exponen ante sus *compañeros* y reciben su valoración. [...]

Dramatización

El trabajo de este contexto se realiza en grupo y consiste en transformar un cuento en una obra de teatro; es decir, dan estructura teatral a un texto narrativo. Para ello resumen la parte *del narrador* y amplían el diálogo de los personajes manteniendo la coherencia temática y teniendo en cuenta que los textos teatrales tienen una estructura propia: cada vez que interviene un personaje utilizar el guión, signos de interrogación y exclamación... El texto teatral obtenido lo ensayan hasta darle expresividad, eligiendo los registros de voz adecuados y posteriormente lo emiten recibiendo después la valoración de sus *compañeros y compañeras*.

En esta ocasión se hallan distintas formas genéricas, la ya típica *el alumnado*, pero también otras más insólitas como *en grupos de dos o tres* (se sobreentiende que de niñas y niños) y otra muy parecida, *repartir en el grupo*.

Al final del fragmento hay una forma desdoblada: *compañeros y compañeras*.

Esta última forma contrasta con el solitario masculino *compañeros* que se puede ver al final del primer párrafo y que muestra que uno de los rasgos de las correcciones (no sería arriesgado decir que seguramente en cualquier ámbito) es su carácter errático.

Hay otro masculino, se trata de la palabra *narrador*, aplicada además no a una persona real sino a un artificio literario. Sería especialmente útil decantarse por su sustitución con una expresión como *voz narradora*, que además de ser bella y mucho más precisa, puesto que deslinda personas de artilugios literarios, les será muy útil cuando profundicen en el estudio de la literatura o en el placer de la lectura.

Finalmente, veamos qué nos depara el **tercer y último fragmento**.

Inglés

Teniendo en cuenta las características de la edad, ésta es la estructura de las sesiones de inglés.

— Saludo: *El/la* responsable de la clase saluda al grupo y escribe el plan del día en la pizarra.

— Noticias del día: Dan a conocer información sobre *sí mismos* y sobre *los* miembros de cada grupo. [...]

— Despedida: *El o la* responsable despide al grupo y utilizando rimas se decide el orden de salida de los grupos.

En las sesiones de inglés aparte de trabajar cuentos relacionados con contenidos de otras áreas, se trabajan el Arte, la Música y los Contextos (txokoak).

En las sesiones de arte se trabaja el orden cronológico de *los* artistas de una época, la biografía, características de diferentes épocas, se realiza un proyecto sobre *un* artista, identificación de cuadros, relacionar cuadros y *artistas*, recoger información a través de libros y vídeos, hacer fichas, pintar y copiar un cuadro, utilizar el ordenador con programas de arte.

En las sesiones de música se hacen audiciones sobre temas musicales, se da información sobre *el autor*, se habla sobre los instrumentos, se escuchan piezas musicales en el vídeo, se trabaja el timbre y se hace un librito.

En esta programación concreta se usan muchos más masculinos no inclusores de la experiencia femenina que en las otras dos programaciones de la misma escuela que la precedían.

De todos modos, se encuentra una misma forma doble articulada de dos maneras distintas: *El/la responsable* y *El o la responsable*.

También en una ocasión se halla sola la palabra *artistas*; como no va acompañada de ningún determinante o adjetivo, es genérica.

Los problemas surgen cuando este término sí se acompaña de determinantes; así tanto *los artistas*, como *un artista* delatan su masculinidad. Una posible solución podría ser hablar *las y los artistas* y de *un o una artista*.

A parte, se hallan las expresiones *los miembros* —que, como mínimo, debería añadir otro artículo: *las y los miembros*— y *el autor* —que también debería modificarse: *la o el autor*, o *el o la autora*.

Finalmente, hay la expresión *sobre sí mismos*, se debería cambiar por otra fórmula, por ejemplo, por *sobre sí mismas y mismos*.

2.3.1. CONCLUSIONES

1) Al igual que en los fragmentos de documentos anteriores, hay muchos trozos que no tienen ningún problema de redacción.

2) También como en los anteriores, se comprueba que ya se han empezado a corregir los bieses androcéntricos que invisibilizaban o excluían a las mujeres; otra cuestión es que muestre un estado desigual en esta corrección.

a. En esta ocasión, además, se puede comprobar que en un documento realizado por muchas manos distintas como es éste, las hay más sensibilizadas y/o más hábiles que otras en el momento de representar a mujeres y a hombres.

3) En los fragmentos, para eliminar los bieses sexistas se utilizan tanto formas dobles como expresiones genéricas.

4) No se han utilizado arrobas en ninguno de los tres textos.

2.4. APARTADO D

También es posible hallar documentos con redacciones que han tenido ya muy en cuenta la necesidad de visibilizar y no excluir a las mujeres, y que, por tanto, además, casi no las han olvidado nunca. Por ejemplo, un escrito de un centro de apoyo a los centros escolares del cual se entresacan dos tipos de fragmento. En primer lugar, se verá una parte de la Introducción sobre el aprendizaje de la materia lengua castellana y literatura en el Bachillerato, y luego algunos puntos de cómo evaluarla.

Como siempre, tanto lo positivo, como lo mal resuelto, se marca en el texto en cursiva; y luego, más abajo, se comenta.

Además, el estudio del discurso literario contribuye al logro de otros objetivos formativos del Bachillerato. El aprendizaje literario favorece el autoconocimiento, la comprensión del *comportamiento humano* y el enriquecimiento cultural. La selección de textos debe incluir muestras de *los autores y las autoras* y momentos más representativos de la literatura en castellano, atendiendo especialmente a *las autoras y autores vascos*; intentando siempre que mantengan fuerza comunicativa en el contexto del *alumnado*. *Es importante incorporar al estudio de la tradición literaria, las aportaciones realizadas por las mujeres histórica y actualmente*, reflexionando sobre las dificultades que éstas han tenido y tienen para participar en el ámbito público.

Vemos que se utilizan genéricos como *comportamiento humano* o *alumnado*.

Aunque cuesta un poco más de ver, hay fragmentos en los que no poner la referencia al alumnado —por innecesaria— agiliza la redacción: *El aprendizaje literario favorece el autoconocimiento* (y no dice de quién lo favorece, ya que es obvio).

También usa dobles formas: *los autores y las autoras* y *las autoras y autores vascos*. Incluso, y no se había visto hasta ahora, en la segunda ocasión coloca primero el femenino que el masculino.

Mención especial merece la siguiente frase: *Es importante incorporar al estudio de la tradición literaria, las aportaciones realizadas por las mujeres histórica y actualmente*. Añadiría que además de importante es central e imprescindible. Redactar en femenino y masculino ayudará a que no puedan ser obliteradas ni olvidadas las autoras. Es difícil, por ejemplo, hablar de *escritoras y escritores románticos* y después de hacerlo, no explicarlas, no comentar sus obras, no leer fragmentos de ellas.

Es importante que *los alumnos y las alumnas* conozcan las formas y géneros más importantes teniendo en cuenta las transformaciones históricas que han experimentado, facilitando al *alumnado* el acercamiento al contexto histórico y cultural en el que han sido producidos. La distribución de los contenidos de este núcleo se puede realizar conforme a diferentes criterios: según géneros, temas, cronológicamente, etc.

En este pequeño párrafo, vemos una doble forma: *los alumnos y las alumnas*. Y un genérico: *alumnado*.

Dentro del núcleo «La lengua como objeto de conocimiento» se sistematiza la reflexión sobre el lenguaje. Se pretende que el *alumnado* sea capaz de hablar y escribir correctamente sin perderse en las reglas sociocomunicativas y lingüísticas. Además la existencia de ámbitos comunes a las lenguas permite, gracias al trabajo coordinado del *profesorado*, rentabilizar aprendizajes lingüísticos. Para ello se seleccionarán conjuntamente contenidos que, trabajados preferentemente en una lengua, se aprovecharán en el aprendizaje de la(s) otra(s).

Este fragmento no presenta problemas. El genérico *alumnado*, muy presente lógicamente en textos que tratan de aprendizaje, va acompañado aquí de otro también típico: *profesorado*.

El núcleo «La lengua y *los hablantes*» resulta imprescindible para *alumnas y alumnos* que viven una situación de lenguas en contacto como la del País Vasco. El *alumnado* conseguirá un acercamiento riguroso y adecuado a la realidad sociolingüística que vivimos, con dos lenguas oficiales y estando una de ellas en proceso de normalización, mediante la reflexión sobre la interacción de las lenguas.

En el anterior cuadro se puede ver que para hablar de chicas y de chicos, tanto se puede usar una forma desdoblada: *alumnas y alumnos* (atención al orden de aparición), como un genérico a esta altura ya muy conocido: *alumnado*.

Extraña, en cambio, el desliz *los hablantes*, expresión que exige, por ejemplo, los dos artículos: *las y los hablantes* para que pueda comprender a las mujeres.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje deberán concebirse como procesos comunicativos, por lo que en el aula se procurará la interacción entre *los estudiantes*. Los métodos empleados para llevar a cabo estas actividades han de ser variados, alternándose el trabajo individual y colectivo, y promoviendo la participación real y consciente del *alumnado*. [...]

Al margen del viejo amigo el *alumnado*, se observa que hay un masculino en el estilo del que se acaba de ver en el cuadro anterior (*los hablantes*). Ahora se trata de un *los estudiantes* que evidentemente deja fuera a las chicas. La solución pasaría como arriba se ha propuesto por poner los dos artículos: *los y las estudiantes*, o bien usar genéricos como el ya consabido *alumnado*, o una palabra, inédita hasta este momento, como *estudiantado*.

Finalmente, es preciso recordar que *todas las personas* que nos dedicamos a la enseñanza somos en definitiva, modelos de lengua, por lo que debería realizarse una labor conjunta del *profesorado* encaminada a unificar criterios en torno al modelo lingüístico propuesto, entre los cuales será necesario incluir todos aquellos que contribuyan a evitar estereotipos de tipo sexista, racista o clasista.

Aquí vuelve a asomar la cabeza el término *profesorado*.

Por otro lado, hay una expresión perfectamente inclusora de toda la experiencia humana como es *todas las personas*.

Pasemos a ver ahora, los dos fragmentos o puntos escogidos de los Criterios de evaluación de dicha asignatura.

2. Reformular por escrito el contenido de un texto procedente de los ámbitos de uso formales sintetizando el tema, enumerando las ideas esenciales, estableciendo las relaciones entre ellas y jerarquizándolas en un esquema debidamente estructurado.

Con este criterio se intenta evaluar si *la alumna o el alumno* es capaz de extraer el significado objetivo de un texto propio de los ámbitos de uso señalados, plasmándolo mediante un escrito claro y coherente. El texto debe poseer el grado de complejidad característico de los que ha de manejar *un alumno o una alumna universitario* en su vida académica o *una persona adulta* en su tarea profesional o en su vida diaria.

En este primer punto hay una forma doble *la alumna o el alumno* que además, cosa no habitual en general, aunque en los fragmentos de este apartado se da en más ocasiones, antepone la femenina a la masculina. De todos modos, se tendría que hacer notar que es un sujeto perfectamente prescindible, la frase funcionaría igual y se entendería perfectamente si dijera: *Con este criterio se intenta evaluar si se es capaz de extraer el significado objetivo de un texto propio de los ámbitos de uso señalados, plasmándolo mediante un escrito claro y coherente*, o *Con este criterio se intenta evaluar si son capaces de extraer el significado objetivo de un texto propio de los ámbitos de uso señalados, plasmándolo mediante un escrito claro y coherente*.

Luego hay formas desdobladas, en primer lugar, *la alumna o el alumno*, que ya se ha visto en otras ocasiones, y, en segundo lugar, *un alumno o una alumna universitario*. Al margen de que podría haberse invertido el orden de aparición en una de ellas, a la última forma se le puede objetar un pequeño «pero», y es que *universitario* debería concordar con *alumna* de este modo: *un alumno o una alumna universitaria*. Del mismo modo que si estuviera al lado de *alumno* debería concordar en masculino: *una alumna o un alumno universitario*.

Finalmente, hay un genérico habitualísimo: *una persona adulta*.

8. Interpretar una obra literaria significativa relacionando informaciones relevantes sobre *el autor o autora* y el periodo en el que se inscribe, así como sobre el marco histórico, cultural y estético en que ha sido producida, y valorando la significación de la misma en la sociedad actual.

La intención de este criterio es valorar la capacidad de *alumnos y alumnas* para comprender el fenómeno literario como un hecho cultural situado en un marco histórico concreto. Para ello han de saber aplicar sus conocimientos generales sobre los periodos más significativos de la Literatura, saber localizar las fuentes de información adecuadas (obras literarias, documentos, estudios o informes) y aplicar de forma crítica la información obtenida a la interpretación de las obras literarias teniendo en cuenta la distancia histórico-cultural entre el momento de producción y el de recepción.

Se ha traído a colación el punto 8 tan sólo para insistir en que es posible y saludable alternar el orden de aparición. Si aquí tenemos dos formas dobles, por un lado, *el autor o autora* y, por otro, *alumnos y alumnas*, no estaría nada mal que en una de ellas el femenino precediera al masculino.

2.4.1. CONCLUSIONES

1) Los fragmentos de los dos documentos que acaban de analizarse prácticamente no excluyen a las mujeres en su redacción, porque se han redactado teniéndolas muy en cuenta. Tan sólo presentaba dos casos (*los hablantes* y *los estudiantes*), al ser las dos palabras de género común, da toda la sensación de que pensaron que ya contemplaban a las mujeres sin caer en el caso que el artículo las sexuaba en masculino.

2) Los dos documentos muestran que es posible invertir el orden habitual de aparición de mujeres y hombres. Por tanto, también muestra que es un orden que no depende de ninguna cuestión lingüística sino de una cuestión ideológica.

3) Usa tanto formas dobles como fórmulas genéricas.

4) En estos textos tampoco se han utilizado arrobas, vemos, pues, que no abundan mucho.

2.5. APARTADO E

Otro aspecto importante a analizar es el material que se le da al alumnado. Esto llevaría a la tarea ingente de hablar y analizar los libros de texto (sólo hablar de ellos ya lo sería).

Aquí se hará a partir de un material llamado «Unas reflexiones sobre mi edad. Unas reflexiones sobre esta etapa de mi vida. ¿Quién soy yo?» elaboradas para el 2º Ciclo por una escuela pública.

También en esta ocasión, se pueden encontrar documentos con redacciones que han tenido bien presente la necesidad de visibilizar y de no excluir a las mujeres de una forma casi absolutamente sistemática. Otra cuestión es si la manera de hacerlo es mejorable. Aunque esto depende mucho del gusto, la comodidad y la subjetividad de cada persona, de todos modos, en algunas ocasiones sí que es manifiestamente mejorable.

Como se trata de párrafos muy cortos y quizás ya en este momento no hace falta detallar tanto el comentario, a partir de ahora a continuación, en la columna de la izquierda del cuadro se pondrá la redacción original y en la de al lado sus posibles alternativas. Si se exceptúa la necesidad de modificar el único masculino que ya se ha citado antes, las propuestas de las columnas de la derecha, son esto: propuestas, es decir, sugerencias.

Primero hay un párrafo general que introduce la cuestión y luego ya el material para el alumnado. En el párrafo introductorio, vemos que usa la expresión *niño-a*. Desde hace ya tiempo, en un contexto como el que nos ocupa (aunque en el que se ha encontrado se visibiliza mínimamente a las mujeres), se prefiere otras fórmulas más francas que no estos guiones o sus primas hermanas las barras. Desde luego, el texto gana en soltura y agilidad.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
Es muy importante saber abordar el desarrollo infantil desde una perspectiva integral: el desarrollo de la personalidad, la estimulación de la inteligencia, la educación o el contacto <i>del niño-a con la familia y los amigos y amigas.</i>	Es muy importante saber abordar el desarrollo infantil desde una perspectiva integral: el desarrollo de la personalidad, la estimulación de la inteligencia, la educación o el contacto <i>de la niña o del niño / de la criatura con la familia y los amigos y amigas / las amistades.</i>

No es que la redacción que hay a continuación se olvide de las mujeres, simplemente en la columna de la derecha se deja constancia que puede haber otras fórmulas para hacerlo.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
— Tengo una gran vitalidad: juego, me peleo, solemos hablar <i>todos y todas</i> , a la vez compito y me ilusiono con muchas cosas.	— Tengo una gran vitalidad: juego, me peleo, solemos hablar <i>todo el mundo</i> , a la vez compito y me ilusiono con muchas cosas.

Este es el único punto donde se ha escapado un artículo masculino (*los*), que, por tanto, no puede concordar con *amigas* sino tan sólo con *amigos*.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
— ¿Sabéis que tengo <i>muchos amigos y amigas</i> ? Bueno, normalmente prefiero relacionarme con <i>los</i> de mi propio sexo. Ya pronto tendré mi propia <i>cuadrilla</i> y empezaré a distanciarme cada vez más de mi <i>familia</i> , pero también sufro mucho cuando me deja de lado mi <i>cuadrilla</i> .	— ¿Sabéis que tengo <i>muchas amistades</i> ? Bueno, normalmente prefiero relacionarme con <i>las</i> de mi propio sexo. Ya pronto tendré mi propia <i>cuadrilla</i> y empezaré a distanciarme cada vez más de mi <i>familia</i> , pero también sufro mucho cuando me deja de lado mi <i>cuadrilla</i> .

A veces un pequeño cambio descarga el texto de dobles formas que pueden llegar a hacerse pesadas. Por ejemplo, el siguiente.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
— Me siento <i>influenciado e influenciada</i> por la amistad y la admiración que les tengo a <i>algunos amigos y a algunas amigas</i> , y a menudo me dejo llevar y no doy mi opinión.	— Me <i>influye</i> la amistad y la admiración que les tengo a <i>algunos amigos y amigas</i> , y a menudo me dejo llevar y no doy mi opinión.

En el cuadro siguiente tan sólo interesa remarcar la expresión colectiva que hace innecesaria una forma doble como, por ejemplo, *mis amigas y amigos*.

REDACCIÓN HALLADA
— Me doy cuenta de lo que soy capaz de hacer y de mis limitaciones y por eso, a menudo, intento disimular mis fallos para quedar bien con <i>el grupo</i> .

A continuación, se ve otro pequeño cambio.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
— Sabed que estoy empezando a dejar de ser tan infantil, soy más <i>autónomo</i> y <i>autónoma</i> , quiero que me deis más responsabilidades en casa, en el colegio...	— Sabed que estoy empezando a dejar de ser tan infantil, <i>tengo más autonomía</i> , quiero que me deis más responsabilidades en casa, en el colegio...

De todos modos, si el caso anterior se dejara tal como está, sería conveniente cambiar la *y* por una *o* (*soy más autónomo o autónoma*).

En el siguiente, en cambio, con la utilización de los dos sustantivos se ha evitado una expresión como *Me cuesta mantenerne atento-a y concentrada-o*.

REDACCIÓN HALLADA
— Me cuesta mantener <i>la atención y concentración</i> , por eso, a veces, no suelo profundizar en los trabajos.

Y para acabar, otros pequeños cambios.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
— Aunque soy capaz de leer <i>solo y sola</i> , todavía me gusta que seáis <i>vosotros y vosotras quienes</i> de vez en cuando me leáis algo.	— Aunque soy capaz de leer <i>por mi cuenta / en solitario</i> , todavía me gusta que <i>alguien</i> de vez en cuando me <i>lea</i> algo.

De todos modos, en el caso de optar por la redacción hallada: *solo y sola*, se tendría que modificar levemente cambiando la *y* por una *o*, para que dijera *solo o sola* (se ha visto un caso similar un poco más arriba).

2.5.1. CONCLUSIONES

- 1) Como en los fragmentos de los documentos anteriores, se trata de una redacción respetuosa con ambos sexos.
- 2) El orden de aparición generalmente presenta primero el masculino que el femenino.
- 3) En los fragmentos, se utilizan tanto formas dobles como expresiones genéricas.
- 4) Se mantiene la tónica de no utilizar arrobas.

2.6. APARTADO F

Asimismo, es interesante ver la lengua que puede utilizarse en un aspecto tan importante como es la labor de tutoras y tutores. En este apartado se analizan extractos de un documento que versa sobre el plan de acción tutorial en la ESO. Contrariamente a otros documentos ya vistos, éste es francamente mejorable desde el punto de vista de incluir a las mujeres.

En la declaración de principios de qué es la acción tutorial, puede verse ya algún problema de redacción. Por ejemplo, vemos la divergencia y la falta de concordancia entre la primera expresión marcada en cursiva y el singular de más abajo (*inserto*), también en cursiva.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>1. La acción tutorial en la ESO</p> <p>1.1. Qué se entiende por acción tutorial</p> <p>— Aquella parte de la función docente que pretende facilitar el desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de <i>todos y de cada uno de los alumnos/as</i> a partir del conocimiento, la consideración de la situación personal, escolar, familiar y ambiental en que <i>está inserto</i>, para que alcancen las más altas cotas de desarrollo integral que sean factibles.</p>	<p>1. La acción tutorial en la ESO</p> <p>1.1. Qué se entiende por acción tutorial</p> <p>— Aquella parte de la función docente que pretende facilitar el desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de <i>cada alumna y alumno sin excepción</i> a partir del conocimiento, la consideración de la situación personal, escolar, familiar y ambiental en que <i>se inserta</i>, para que alcancen las más altas cotas de desarrollo integral que sean factibles.</p>

En el siguiente trozo, entre otras cosas, puede observarse la contradicción de que para hablar de una serie de cargos en los que, seguramente, hay implicación tanto de mujeres como de hombres, se usen tan sólo masculinos y, en cambio, para el alumnado, en una ocasión se valga de una forma doble y en otra de un masculino. Incluso para un mismo grupo a veces se usa una forma inclusora de mujeres y hombre (*alumnos/as*) y, en cambio, otra sólo masculina (*al alumno*).

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>1.2. Qué se entiende por tutoría puntual</p> <p>— Conjunto de actividades individuales o de grupo que lleva a cabo <i>el tutor</i>, responsable de un colectivo de <i>alumnos/as</i> (clase).</p> <p>— Está basada en una programación previamente consensuada entre el grupo de <i>tutores</i> del mismo curso, ciclo y <i>el jefe</i> de estudios.</p> <p>— Se prioriza <i>al alumno</i> como protagonista de toda la acción educativa.</p>	<p>1.2. Qué se entiende por tutoría puntual</p> <p>— Conjunto de actividades individuales o de grupo que lleva a cabo <i>la tutora o el tutor</i>, responsable de una <i>clase</i>.</p> <p>— Está basada en una programación previamente consensuada entre el grupo <i>tutorial</i> del mismo curso, ciclo y <i>el jefe o la jefa</i> de estudios.</p> <p>— Se prioriza <i>a la alumna o alumno</i> como protagonista de toda la acción educativa.</p>

Estas contradicciones son frecuentes a lo largo de todo el documento en el momento que caracteriza a distintos grupos humanos. Contrariamente a lo que se veía en el fragmento anterior, aquí las dos veces que se refiere a chicas y a chicos lo hace con expresiones inclusoras.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>1.3. A quién va dirigida</p> <p>— <i>Al alumno/a</i> en primer lugar, pero también incide en <i>los padres</i> y en <i>los profesores</i> que están en relación con <i>dicho alumno/a</i>.</p>	<p>1.3. A quién va dirigida</p> <p>— <i>A la alumna o alumno</i> en primer lugar, pero también incide en <i>madre y padre / la familia</i> y en <i>el profesorado</i> que están en relación con cada <i>alumno o alumna</i>.</p>

De todo modos, incluso para este mismo colectivo, como ya hemos visto en el primer fragmento, a veces el texto utiliza un término inclusor de las presencias femenina y masculina, y en otras, no. En esta ocasión, se ha usado una expresión con barras como *alumno/a*, y otra como *el alumno*, del mismo modo que en el primer fragmento se alternaba el término *alumno* con la expresión *alumnos/as*.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>1.7. <i>El tutor</i></p> <p>1.7.1. Definición</p> <p>— <i>Persona</i> que, dentro de la comunidad escolar, engloba y se responsabiliza de guiar la evolución de un grupo de <i>alumnos/as</i>, durante un período de tiempo, en lo que atañe a su aprendizaje y a su evolución personal.</p> <p>1.7.2. Justificación. Está justificada su presencia en las siguientes razones.</p> <p>— <i>El alumno</i>, que es <i>el protagonista</i> de su propio aprendizaje, necesita <i>un mediador</i> que le ayude a desarrollar el pensamiento y las capacidades intelectuales. [...]</p>	<p>1.7. <i>El tutor o la tutora</i></p> <p>1.7.1. Definición</p> <p>— <i>Persona</i> que, dentro de la comunidad escolar, engloba y se responsabiliza de guiar la evolución de un grupo de <i>alumnado</i>, durante un período de tiempo, en lo que atañe a su aprendizaje y a su evolución personal.</p> <p>1.7.2. Justificación. Está justificada su presencia en las siguientes razones.</p> <p>— <i>La o el alumno</i>, que es <i>protagonista</i> de su propio aprendizaje, necesita <i>una persona mediadora</i> que le ayude a desarrollar el pensamiento y las capacidades intelectuales. [...]</p>

Para algunos de los casos de los siguientes puntos, una de las soluciones que nos brinda la lengua es el uso de infinitivos y también de sustantivos para hacer pequeños cambios. En el último punto, se ha dado por descontado que ya se sobreentendía a quién se refería y se ha evitado el problema.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>1.7.4. Tareas <i>del tutor</i></p> <p>a) En relación con <i>los profesores</i> del grupo <i>de alumnos/as</i>:</p> <p>— Ser <i>partícipe activo</i> de las reuniones del Equipo Docente.</p> <p>— Velar por que se cumplan los acuerdos o compromisos adoptados.</p> <p>— Ser <i>transmisor</i> y referente del grupo-clase del que es <i>tutor</i>.</p> <p>— Coordinar a <i>todos los profesores</i> que tienen contacto con su grupo-clase.</p> <p>— Mediar en las situaciones conflictivas.</p> <p>— Propiciar un ambiente de colaboración entre <i>el profesorado</i>.</p> <p>— Participación proactiva en adaptaciones curriculares. [...]</p>	<p>1.7.4. Tareas <i>de la o el tutor</i></p> <p>a) En relación con <i>el profesorado</i> del grupo-clase:</p> <p>— <i>Participar activamente</i> en las reuniones del Equipo Docente.</p> <p>— Velar por que se cumplan los acuerdos o compromisos adoptados.</p> <p>— Ser <i>transmisión</i> y referente del grupo-clase que <i>tutoriza</i>.</p> <p>— Coordinar a <i>todo el profesorado</i> que tiene contacto con su grupo-clase.</p> <p>— Mediar en las situaciones conflictivas.</p> <p>— Propiciar un ambiente de colaboración entre <i>el profesorado</i>.</p> <p>— Participación proactiva en adaptaciones curriculares. [...]</p>

En esta ocasión, pasa algo parecido: cuando se habla de la psicología evolutiva se han usado formas genéricas referidas al periodo que incluyen a chicas y a chicos por igual, con lo cual se ha evitado también la referencia personal. Al margen, el fragmento muestra una serie de problemas.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>1.7.5. Perfil <i>del Tutor</i></p> <p>Para poder cumplir las funciones y las tareas antes mencionadas, toda tutoría necesita una preparación específica básica que posibilite unos fundamentos teóricos sobre los cuales cimentar la práctica diaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Psicología evolutiva de <i>la preadolescencia y de la adolescencia</i>. — Dinámica de grupos. — Planteamiento curricular de la etapa. <p>Actitudes que se consideran fundamentales en la tutoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Autenticidad: Hace referencia a obrar tal como se es, sin dobles lenguajes en función de con quién se esté actuando y reconociendo que no se sabe o que se ha errado. — <i>Abierto</i> a la comunicación: Muy necesaria para <i>el adolescente</i>, en constantes crisis de identidad, ya que le ayuda para que el proceso madurativo sea menos traumático y más adecuado. — Empatía: <i>El adolescente</i> necesita apertura, comprensión, actitud simpatizante de benevolencia y de afecto; y <i>el tutor</i> ha de ser capaz de ofrecerle todo esto. 	<p>1.7.5. Perfil <i>de la Tutora o Tutor</i></p> <p>Para poder cumplir las funciones y las tareas antes mencionadas, toda tutoría necesita una preparación específica básica que posibilite unos fundamentos teóricos sobre los cuales cimentar la práctica diaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Psicología evolutiva de <i>la preadolescencia y de la adolescencia</i>. — Dinámica de grupos. — Planteamiento curricular de la etapa. <p>Actitudes que se consideran fundamentales en la tutoría:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Autenticidad: Hace referencia a obrar tal como se es, sin dobles lenguajes en función de con quién se esté actuando y reconociendo que no se sabe o que se ha errado. — <i>Abertura</i> a la comunicación: Muy necesaria para <i>gente adolescente / personas adolescentes</i>, en constantes crisis de identidad, ya que le ayuda para que el proceso madurativo sea menos traumático y más adecuado. — Empatía: <i>El o la adolescente</i> necesita apertura, comprensión, actitud simpatizante de benevolencia y de afecto; y <i>la tutoría</i> ha de ser capaz de ofrecerle todo esto.

Otra vez más, hay una divergencia respecto a la forma habitual de remitir a *las y los estudiantes*. En cambio, la utilización de la palabra *grupo* para referirse al conjunto del alumnado es especialmente hábil y económica.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>Criterios de evaluación: Que <i>el alumno</i> sea capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Integrarse en un grupo. 2. Aceptar con naturalidad a <i>los</i> componentes del grupo. 3. Formar grupos siguiendo las directrices que se marquen. 4. Responsabilizarse de su labor en el grupo. 5. Repartir los «roles» dentro del grupo. 6. Compartir con <i>los</i> componentes del grupo. 7. Aceptar a los otros grupos con sus diferencias. 8. Ayudar a <i>los</i> componentes del grupo más <i>necesitados</i>. 9. Criticar y evaluar la actuación del grupo. 	<p>Criterios de evaluación: Que <i>el alumnado</i> sea capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Integrarse en un grupo. 2. Aceptar con naturalidad a <i>los y las</i> componentes del grupo. 3. Formar grupos siguiendo las directrices que se marquen. 4. Responsabilizarse de su labor en el grupo. 5. Repartir los «roles» dentro del grupo. 6. Compartir con <i>las y los</i> componentes del grupo. 7. Aceptar a los otros grupos con sus diferencias. 8. Ayudar a <i>los y las</i> componentes del grupo <i>con mayor necesidad</i>. 9. Criticar y evaluar la actuación del grupo.

El siguiente fragmento plantea otro tipo de problema y opta, además, por dos alternativas distintas en su manera de redactarlo.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reconocimiento y valoración de la labor <i>del profesor</i>. — Confianza en la organización colegial. — Disposición favorable para asumir las situaciones concretas en el desarrollo académico de su <i>hijo/a</i>. — Reconocimiento del esfuerzo realizado por su <i>hijo</i>. — Colaboración con <i>los profesores</i>: Acudir al centro en caso de problemas. 	<p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reconocimiento y valoración de la labor <i>del profesorado</i>. — Confianza en la organización colegial. — Disposición favorable para asumir las situaciones concretas en el desarrollo académico de su <i>hija o hijo</i>. — Reconocimiento del esfuerzo realizado por su <i>hijo o hija</i>. — Colaboración con <i>el profesorado</i>: Acudir al centro en caso de problemas.

Continuamos con casos que muestran la misma tónica que los anteriores.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>Criterios de evaluación: Que <i>los padres</i> sean capaces de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tener un seguimiento de la actuación <i>del hijo</i> con datos. 2. Regular el tiempo, lugar y actividad del plan extraescolar elaborado por su <i>hijo/a</i>. 3. Conocer y apoyar las técnicas de estudio explicadas por <i>el Tutor</i>. 4. Apoyar las decisiones del colegio siendo convergentes con los métodos del Colegio o dialogarlo con <i>los responsables</i> del mismo. 5. Tener contacto con <i>los profesores</i> de su <i>hijo/a</i>. 6. Valorar los aspectos que no sean puramente académicos (valores y actitudes). 7. Asistir a reuniones convocadas por el centro. 	<p>Criterios de evaluación: Que <i>padres y madres / las familias</i> sean capaces de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tener un seguimiento de la actuación de su <i>hijo o hija</i> con datos. 2. Regular el tiempo, lugar y actividad del plan extraescolar elaborado por su <i>hijo o hija</i>. 3. Conocer y apoyar las técnicas de estudio explicadas <i>en / por la Tutoría</i>. 4. Apoyar las decisiones del colegio siendo convergentes con los métodos del Colegio o dialogarlo con <i>las y los responsables</i> del mismo. 5. Tener contacto con <i>el profesorado</i> de su <i>hija o hijo</i>. 6. Valorar los aspectos que no sean puramente académicos (valores y actitudes). 7. Asistir a reuniones convocadas por el centro.

A continuación se aborda un caso enrevesado y múltiple que se va a intentar resolver de la mejor manera posible.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>OBJETIVO 7 (Bloque temático: comunicación)</p> <p>Mejorar la comunicación <i>profesor-profesor, profesor-padre y profesor-alumno</i>, situándose en el lugar <i>del otro</i>.</p>	<p>OBJETIVO 7 (Bloque temático: comunicación)</p> <p>Mejorar la comunicación entre <i>el profesorado / interprofesorado, profesorado-familia y profesorado-alumnado</i>, situándose en el lugar <i>de la otra persona</i>.</p>

En los siguientes casos, al margen del *profesorado*, el segundo *alumno* que se ha hallado simplemente se ha eliminado, porque, como en el punto que hay a renglón seguido —que se ha tomado justamente como modelo—, se sobreentiende perfectamente a quién se refiere.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>3. <i>Profesores</i>. a) Grupal</p> <p>Integración de los valores como elemento clave en la Educación (construcción de la persona <i>del alumno</i>)</p> <p>— Realizar las salidas en las que se fomenten valores en <i>el alumno</i>.</p> <p>— Reafirmar y ponderar valores y actitudes positivas.</p>	<p>3. <i>Profesorado</i>. a) Grupal</p> <p>Integración de los valores como elemento clave en la Educación (construcción de la persona <i>de la o el alumno / personal del alumnado</i>)</p> <p>— Realizar las salidas en las que se fomenten valores \emptyset.</p> <p>— Reafirmar y ponderar valores y actitudes positivas.</p>

A veces hay casos bien difíciles de solucionar. Por ejemplo, el siguiente *juntos* que se puede ver en la columna de la izquierda; en la de la derecha se le dan algunas alternativas. Por otra parte, hay expresiones que, de entrada, ya son perfectamente genéricas.

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>Una de las labores de la escuela, que la hace más democrática, es impulsar la participación que nos enseña a vivir <i>juntos</i> y nos ayuda a superar las diferencias. La Inclusión quiere fomentar la participación de las <i>familias</i>, siempre impulsando el diálogo entre iguales, donde <i>los padres y madres</i> son parte activa en cualquier campo y sobre cualquier tema.</p>	<p>Una de las labores de la escuela, que la hace más democrática, es impulsar la participación que nos enseña a vivir <i>conjuntamente / con las demás personas / con el resto de la gente / en sociedad</i> y nos ayuda a superar las diferencias. La Inclusión quiere fomentar la participación de las <i>familias</i>, siempre impulsando el diálogo entre iguales, donde <i>los padres y madres</i> son parte activa en cualquier campo y sobre cualquier tema.</p>

En otras ocasiones, se encuentran redacciones que no son coherentes, por ejemplo los tres puntos siguientes. Al margen, en el primer párrafo, a tenor de la redacción se sobreentiende que se refiere al alumnado y de este modo no se ha tenido que pensar en el uso de una forma genérica o una doble.

A través de los tres puntos se percibe que no se ve una palabra como *profesores*, como inclusora de la experiencia también de las profesoras, puesto que se explicitan antes de ellos, pero, en cambio, otra palabra que funciona exactamente igual como es *compañeros*, sí se trata como si pudiera abarcar a las chicas (o quizás piensan que el comportamiento de las chicas no hace necesario que lean o les sea aplicable estas condiciones).

REDACCIÓN HALLADA	ALTERNATIVA/S
<p>Actitudes y costumbres mínimas que <i>se exigirán</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dirigirse a <i>los compañeros</i> y a <i>las profesoras y profesores</i> respetuosamente, en un tono de voz adecuado. 2. Realizar el trabajo planteado en clase y acatar lo establecido por <i>el profesorado</i>. 3. Mostrar una actitud correcta en clase: no hablar con <i>los compañeros</i> cuando no es pertinente, no molestarles cuando trabajan y no realizar actividades que no tengan que ver con la clase. 	<p>Actitudes y costumbres mínimas que <i>se exigirán</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dirigirse a <i>compañeras</i> y a <i>compañeros</i> y a <i>profesoras y profesores</i> respetuosamente, en un tono de voz adecuado. 2. Realizar el trabajo planteado en clase y acatar lo establecido por <i>el profesorado</i>. 3. Mostrar una actitud correcta en clase: no hablar con <i>los compañeros y las compañeras</i> cuando no es pertinente, no molestarles cuando trabajan y no realizar actividades que no tengan que ver con la clase.

2.6.1. CONCLUSIONES

1) Los fragmentos que se acaban de ver tienen múltiples problemas, puesto que muchas veces no se contempla en absoluto la presencia del sexo femenino.

2) Incurrir en contradicciones constantes, no sólo entre partes del documento sino con el tratamiento que se da a un mismo caso.

3) En las pocas ocasiones que se intenta hacer visibles a las mujeres, el orden de aparición siempre es el mismo, primero el masculino y luego el femenino.

4) Las escasas ocasiones en que se contempla la presencia de las mujeres es a través de un recurso como las barras y, además, por el procedimiento no de poner las dos palabras enteras sino el masculino seguido de barra y a continuación el morfema de femenino.

5) No utiliza arrobas.

2.7. APARTADO G

No podía faltar en una guía como la que nos ocupa, algún documento de la propia Administración, obligada, como se ha visto en la Introducción, a utilizar un lenguaje inclusivo y no discriminatorio ni jerarquizador, puesto que lo propone y lo propulsa en sus leyes.

Se ha escogido para ello, un texto tan básico, elemental y generalizado como es el impreso de admisión del alumnado de la ESO, elaborado para el curso 2007-2008. Se presenta encarado para que los cambios se puedan observar mejor (en las páginas pares, se reproduce tal como estaba y en las impares, se apuntan algunas de las posibles soluciones).

<p style="text-align: center;">ADMISIÓN DE ALUMNOS/AS</p> <p style="text-align: center;">EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA</p> <p style="text-align: center;">CURSO 2007/08</p>

INFORMACIÓN PARA LAS FAMILIAS

1. Todos los trámites relativos a la solicitud se realizarán **en el centro solicitado**

2. Calendario:

Entrega de solicitudes: del 26 de febrero al 9 de marzo de 2007.

Publicación de listas provisionales: 28 de marzo de 2007.

Reclamaciones a las listas provisionales: Hasta 20 de abril de 2007.

Publicación de listas definitivas: 27 de abril de 2007.

3. Sólo se podrá presentar **un impreso de solicitud por alumno**. La presentación de solicitudes en más de un centro implicará la pérdida de la puntuación en la baremación, por lo que *el alumno será escolarizado* en el centro con plazas libres determinado por la Delegación Territorial correspondiente.

4. La solicitud corresponde a **un único curso y centro**. En los centros que oferten más de un modelo lingüístico, se podrá solicitar más de un modelo, indicándose en este caso el orden de prioridad (1, 2, 3) en el impreso de solicitud. Por si no se obtuviera plaza en el centro solicitado, se podrá señalar hasta 2 centros más.

5. **Las solicitudes de enseñanzas o modelos lingüísticos diferentes a los ofertados en el centro serán remitidas a la Delegación Territorial de Educación para su resolución**, por lo que no aparecerán en las listas provisionales de *admitidos* del citado centro.

ADMISIÓN DE ALUMNOS /AS
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
CURSO 2007/08

INFORMACIÓN PARA LAS FAMILIAS

1. Todos los trámites relativos a la solicitud se realizarán **en el centro solicitado**

2. Calendario:

Entrega de solicitudes: del 26 de febrero al 9 de marzo de 2007.

Publicación de listas provisionales: 28 de marzo de 2007.

Reclamaciones a las listas provisionales: Hasta 20 de abril de 2007.

Publicación de listas definitivas: 27 de abril de 2007.

3. Sólo se podrá presentar **un impreso de solicitud por alumna o alumno**. La presentación de solicitudes en más de un centro implicará la pérdida de la puntuación en la baremación, por lo que *se le escolarizará* en el centro con plazas libres determinado por la Delegación Territorial correspondiente.

4. La solicitud corresponde a **un único curso y centro**. En los centros que oferten más de un modelo lingüístico, se podrá solicitar más de un modelo, indicándose en este caso el orden de prioridad (1, 2, 3) en el impreso de solicitud. Por si no se obtuviera plaza en el centro solicitado, se podrá señalar hasta 2 centros más.

5. **Las solicitudes de enseñanzas o modelos lingüísticos diferentes a los ofertados en el centro serán remitidas a la Delegación Territorial de Educación para su resolución**, por lo que no aparecerán en las listas provisionales de *admisiones / alumnado admitido* del citado centro.

6. Todas las solicitudes presentadas dentro del plazo establecido **serán admitidas** y tramitadas en igualdad de condiciones, independientemente de la fecha de presentación.

7. En caso de que en un centro hubiera más solicitudes que plazas ofertadas, se deberán baremar **todas las solicitudes recibidas dentro del plazo**.

8. Todas las solicitudes deberán venir acompañadas de:

- **fotocopia del DNI/NIE** del responsable (padre, madre o tutor/a legal) *del alumno para el que se solicita puesto escolar*.

- **fotocopia de las hojas del Libro de Familia** correspondientes *al padre, madre o tutor/a legal y al alumno* (deberá presentarse también el original para su comprobación)

9. Según lo dispuesto en el Decreto 14/1997, modificado por el Decreto 9/2001, los apartados a tener en cuenta en el baremo son:

a) Domicilio del padre, madre o tutor/a legal del alumno para el que se solicita puesto escolar (5 puntos si es de la zona de influencia, 2 puntos si es de la zona limítrofe, 0 puntos si no es de la zona). En caso de que el domicilio señalado en el empadronamiento no coincida con el que aparece en el DNI *del padre, madre o tutor/a legal*, no se otorgará puntuación por este apartado sin la previa verificación del domicilio por el Ayuntamiento.

Si el lugar de trabajo *de los padres o tutores legales* se encuentra dentro del área de influencia del centro solicitado, se podrá optar por la valoración de esta circunstancia en lugar de la proximidad al domicilio y se acreditará con un certificado de la empresa en el que se indique el domicilio laboral. (Se adjudicarán 2 puntos)

Puntuación máxima del apartado: 5 puntos.

b) Renta anual de la unidad familiar en el año 2005 (2 puntos si la Base Imponible es igual o inferior a 30.050,61 euros, 0 puntos si es superior). Para optar a la puntuación correspondiente a este apartado deberá firmarse la autorización al Departamento de Educación, Universidades e Investigación para verificar los datos de *todos los miembros computables* de la unidad familiar, existentes en los Departamentos de Hacienda de las Diputaciones Forales.

Además, se sumarán 0,25 puntos por cada *hijo* menor de edad *distinto del solicitante*. Este extremo se acreditará mediante fotocopia del Libro de Familia.

Puntuación máxima del apartado: 3 puntos.

c) Hermanos/as matriculados en el centro solicitado y que sigan matriculados el próximo curso (4 puntos por un hermano/a, 5 puntos por dos o más hermanos/as)

Puntuación máxima del apartado: 5 puntos.

d) Otras circunstancias documentadas (1 punto por minusvalía *del alumno*, de su padre o de su madre; 2 puntos por *socio* cooperativista; 1 punto por otras circunstancias libremente

6. Todas las solicitudes presentadas dentro del plazo establecido **serán admitidas** y tramitadas en igualdad de condiciones, independientemente de la fecha de presentación.

7. En caso de que en un centro hubiera más solicitudes que plazas ofertadas, se deberán baremar **todas las solicitudes recibidas dentro del plazo**.

8. Todas las solicitudes deberán venir acompañadas de:

- **fotocopia del DNI/NIE** de la o del responsable (padre, madre o tutor/a legal) de \emptyset quien solicita puesto escolar.

- **fotocopia de las hojas del Libro de Familia** correspondientes a padre, madre o tutor/a legal y a la alumna o alumno (deberá presentarse también el original para su comprobación)

9. Según lo dispuesto en el Decreto 14/1997, modificado por el Decreto 9/2001, los apartados a tener en cuenta en el baremo son:

a) Domicilio de la madre, padre o tutor/a legal de la alumna o del alumno para quien se solicita puesto escolar (5 puntos si es de la zona de influencia, 2 puntos si es de la zona limítrofe, 0 puntos si no es de la zona). En caso de que el domicilio señalado en el empadronamiento no coincida con el que aparece en el DNI de padre, madre o tutor/a legal, no se otorgará puntuación por este apartado sin la previa verificación del domicilio por el Ayuntamiento.

Si el lugar de trabajo de *madre, padre o tutora o tutor legal* se encuentra dentro del área de influencia del centro solicitado, se podrá optar por la valoración de esta circunstancia en lugar de la proximidad al domicilio y se acreditará con un certificado de la empresa en el que se indique el domicilio laboral. (Se adjudicarán 2 puntos)

Puntuación máxima del apartado: 5 puntos.

b) Renta anual de la unidad familiar en el año 2005 (2 puntos si la Base Imponible es igual o inferior a 30.050,61 euros, 0 puntos si es superior). Para optar a la puntuación correspondiente a este apartado deberá firmarse la autorización al Departamento de Educación, Universidades e Investigación para verificar los datos de *todas las y los* miembros computables de la unidad familiar, existentes en los Departamentos de Hacienda de las Diputaciones Forales.

Además, se sumarán 0,25 puntos por cada *hijo o hija* menor de edad *distinta de la alumna o del alumno* solicitante. Este extremo se acreditará mediante fotocopia del Libro de Familia.

Puntuación máxima del apartado: 3 puntos.

c) Hermanos/as con matrícula en el centro solicitado y que sigan \emptyset el próximo curso (4 puntos por un hermano/a, 5 puntos por dos o más hermanos/as)

Puntuación máxima del apartado: 5 puntos.

d) Otras circunstancias documentadas (1 punto por minusvalía *de la alumna o del alumno*, de su padre o de su madre; 2 puntos por *socia o socio* cooperativista; 1 punto por otras circunstancias libremente apreciadas por el Consejo Escolar u O.M.R. del Centro). Estos criterios

apreciadas por el Consejo Escolar u O.M.R. del Centro). Estos criterios deberán ser públicos y estarán a disposición de *los(as)* solicitantes al comienzo del plazo de matriculación.

Puntuación máxima del apartado: 4 puntos

En caso de empate se aplicarán los siguientes criterios de desempate:

- a) Mayor puntuación obtenida en el apartado de *hermanos/as matriculados* en el centro.
- b) Mayor puntuación obtenida en el apartado proximidad del domicilio
- c) Menor renta anual de la unidad familiar
- d) Situación de minusvalía
- e) Asignación por sorteo público ante OMR del centro

10. Las solicitudes *de alumnos* que no *obten*gan plaza serán remitidas a la Delegación para que *éstos sean escolarizados*, si es posible, en los centros y/o modelo señalado en 2º y 3er lugar, esto es, **si quedaran plazas libres después de haber admitido a los que lo hubieran solicitado en 1er lugar**. En caso de no existir plazas libres en ninguno de los centros solicitados, la Delegación Territorial de Educación comunicará a las familias los centros en los que dispone de plaza libre para su escolarización.

11. Reclamaciones:

a) A las listas provisionales.

- Cuándo: del 20 al 27 de abril de 2007
- Dónde: en el centro solicitado
- A quién: al Consejo Escolar u OMR del centro solicitado

b) A las listas definitivas:

- Cuándo: del 5 al 16 de mayo de 2007
- Dónde: en la Delegación Territorial de Educación correspondiente
- A quién: *al Delegado/a* Territorial de Educación

12. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación se reserva el derecho de verificar los datos aportados por *el/la solicitante*.

Para obtener más información o realizar cualquier consulta		
DELEGACIÓN TERRITORIAL DE ÁLAVA San Prudencio, 18 01007 - VITORIA-GASTEIZ Telf.: 945 01 72 28	DELEGACIÓN TERRITORIAL DE BIZKAIA Gran Vía, 85 48011 - BILBAO Telf.: 944 03 11 00	DELEGACIÓN TERRITORIAL DE GIPUZKOA Andía, 13 20004 - SAN SEBASTIÁN Telf.: 943 02 28 54 / 55
www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net		

deberán ser públicos y estarán a disposición de *las y los* solicitantes al comienzo del plazo de matriculación.

Puntuación máxima del apartado: 4 puntos

En caso de empate se aplicarán los siguientes criterios de desempate:

- a) Mayor puntuación obtenida en el apartado de *hermanas/os con matricula* en el centro.
- b) Mayor puntuación obtenida en el apartado proximidad del domicilio
- c) Menor renta anual de la unidad familiar
- d) Situación de minusvalía
- e) Asignación por sorteo público ante OMR del centro

10. Las solicitudes de *alumnado* que no *obtenga* plaza serán remitidas a la Delegación para que *Ø se escolarice*, si es posible, en los centros y/o modelo señalado en 2º y 3er lugar, esto es, **si quedaran plazas libres después de haber admitido a quienes lo hubieran solicitado en 1er lugar.** En caso de no existir plazas libres en ninguno de los centros solicitados, la Delegación Territorial de Educación comunicará a las familias los centros en los que dispone de plaza libre para su escolarización.

11. Reclamaciones:

a) A las listas provisionales.

- Cuándo: del 20 al 27 de abril de 2007
- Dónde: en el centro solicitado
- A quién: al Consejo Escolar u OMR del centro solicitado

b) A las listas definitivas:

- Cuándo: del 5 al 16 de mayo de 2007
- Dónde: en la Delegación Territorial de Educación correspondiente
- A quién: a *la Delegada o al Delegado* Territorial de Educación

12. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación se reserva el derecho de verificar los datos aportados por *quien solicite la plaza.*

Para obtener más información o realizar cualquier consulta		
DELEGACIÓN TERRITORIAL DE ÁLAVA San Prudencio, 18 01007 - VITORIA-GASTEIZ Telf.: 945 01 72 28	DELEGACIÓN TERRITORIAL DE BIZKAIA Gran Vía, 85 48011 - BILBAO Telf.: 944 03 11 00	DELEGACIÓN TERRITORIAL DE GIPUZKOA Andía, 13 20004 - SAN SEBASTIÁN Telf.: 943 02 28 54 / 55
www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net		

ANEXO II

DECLARACIÓN JURADA

(Este documento deberá ser cumplimentado únicamente por *aquellos* solicitantes que, en caso de haber más solicitudes que plazas escolares libres, deseen que se les puntúe el apartado del baremo correspondiente a los ingresos de la unidad familiar y no presentan fotocopia de la declaración de la renta de *todos los* miembros de la misma).

Los miembros de la unidad familiar:

D/D^a con DNI/NIE nº

con domicilio fiscal en

como responsable(s) (padre/madre o tutor/a legal) del alumno/a

que desea *ser admitido* en el centro escolar

del municipio de

- DECLARA(n) que la Base Imponible del IRPF correspondiente al año 2005 de la totalidad de *los* miembros de su unidad familiar no supera la cantidad del 30.050,61 euros o que, de acuerdo con la legislación vigente, no tiene obligación de presentar declaración,

y por tanto,

- AUTORIZA(n) al Departamento de Educación, Universidades e Investigación a verificar los datos de *todos los* miembros computables de la unidad familiar existentes en los Departamentos de Hacienda de las Diputaciones Forales a efectos de la baremación de la presente solicitud.

Fecha

Firma de *los* miembros de la unidad familiar

.....

.....

NOTA: No se debe solicitar ningún certificado en Hacienda. Los datos se pedirán directamente por parte de la Administración Educativa.

ANEXO II

DECLARACIÓN JURADA

(Este documento deberá ser cumplimentado únicamente por Ø solicitantes que, en caso de haber más solicitudes que plazas escolares libres, deseen que se les puntúe el apartado del baremo correspondiente a los ingresos de la unidad familiar y no presentan fotocopia de la declaración de la renta de *todas y todos los* miembros de la misma).

Componentes de la unidad familiar:

D/D^a con DNI/NIE nº
con domicilio fiscal en
como responsable(s) (padre/madre o tutor/a legal) del alumno/a
que desea *su admisión* en el centro escolar
del municipio de

- DECLARA(n) que la Base Imponible del IRPF correspondiente al año 2005 de la totalidad de *las y los* miembros de su unidad familiar no supera la cantidad del 30.050,61 euros o que, de acuerdo con la legislación vigente, no tiene obligación de presentar declaración,

y por tanto,

- AUTORIZA(n) al Departamento de Educación, Universidades e Investigación a verificar los datos de *todos y todas las* miembros computables de la unidad familiar existentes en los Departamentos de Hacienda de las Diputaciones Forales a efectos de la baremación de la presente solicitud.

Fecha

Firma de *las y los* miembros de la unidad familiar

.....
.....
.....
.....

NOTA: No se debe solicitar ningún certificado en Hacienda. Los datos se pedirán directamente por parte de la Administración Educativa.

2.7.1. CONCLUSIONES

1) Como en otros muchos de los fragmentos de documentos anteriores, se trata de una redacción que ha tenido en cuenta parcialmente la existencia de ambos sexos.

2) El documento muestra una característica curiosa que consiste en considerar que los plurales masculinos son inclusores de las mujeres, pero, en cambio, cuando la misma palabra está en masculino singular consideran que no es inclusora de la experiencia femenina. De todos modos, en este último caso se detectan incoherencias, es decir, a veces, utiliza el masculino como presunto genérico y en otras ocasiones, no.

3) El orden de aparición presenta sistemáticamente primero el masculino que el femenino.

4) En el documento se utilizan tanto formas dobles como expresiones genéricas.

5) En este documento no se han utilizado arrobas.



3. **C**ONCLUSIONES GENERALES

Al hilo de la revisión de los documentos y de los fragmentos de textos anteriores, emergen una serie de constantes y de conclusiones las más importantes de las cuales son las siguientes.

3.1. PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LOS DOCUMENTOS EN LOS QUE SE HA INTERVENIDO

Aunque no haya una certeza estadística que permita afirmarlo globalmente, una gran parte de los documentos revisados indica que ha habido algún tipo de intervención consciente para visibilizar a las mujeres en el uso de la lengua.

Algunos, los menos, han sido revisados a conciencia. Otros, en cambio, muestran apenas indicios de ello. Hay documentos, de los cuales por su naturaleza se puede colegir que han sido redactados por más de una mano, que muestran que la redacción final depende de quien la haya hecho, ya que en ella las modificaciones tienen un carácter errático según el fragmento que se analice. Es decir, algunos puntos del documento están cuidadosamente redactados y otros, en cambio, no; con la consiguiente incoherencia que esto representa para el documento final.

3.2. ORDEN DE APARICIÓN DE FEMENINO Y MASCULINO

Una cuestión que se tiene que remarcar prioritariamente es que el orden de aparición de femenino y masculino es muy revelador, ya que denota una determinada jerarquización de hombres y de mujeres. A lo largo de los casos analizados es constante la anteposición al femenino del masculino (al estilo de las tarjetas de visita de las parejas heterosexuales, las tarjetas de los buzones de las mismas...). Evidentemente, este orden no responde a ninguna regla gramatical; por tanto, si lo que se quiere es dar un trato igualitario a las personas, lo mejor es irlo alternando.

Evidentemente, se ha de alternar el orden de aparición tanto en la utilización por escrito en cualquier ámbito de la institución escolar, como oralmente; en este último caso, tanto en el momento de explicar cualquier materia, como en el momento de hablar con el alumnado.

3.3. USO DE FORMAS GENÉRICAS

Los genéricos se usan frecuentemente en las redacciones (por ejemplo, *profesorado*, *alumnado*, *todo ser humano*, *cada persona*...). Hay que recordar, aprovechando los cuatro ejemplos anteriores, que el género gramatical de la palabra no comporta que sea excluyente. Tanto el masculino *ser humano*, como el femenino *persona* pueden referirse indistintamente a una mujer o a un hombre.

3.4. FORMAS DOBLES

Otra de las soluciones usadas para visibilizar a todo el mundo han sido las dobles formas, como por ejemplo la siguiente: *¿Sabéis que tengo muchos amigos y amigas?* De hecho, puede afirmarse que, en ocasiones, son la única solución.

3.5. BARRAS Y GUIONES

Aunque en menor grado, también se usan a lo largo de las redacciones las barras o guiones para visibilizar a mujeres y hombres. Este sistema, sobre el cual se hablará un poco más adelante, presenta sus problemas.

Ahora bien, en este punto hay que llamar la atención que, en consonancia con lo que se ha visto en el punto 2 de estas conclusiones, la palabra que no sólo sale entera, sino que además aparece en primer lugar, es siempre y sin excepción la masculina, y el término femenino (a veces tan sólo su morfema de derivación) se presenta como un mero apéndice y en situación de dependencia del masculino. También en estos casos nada impediría alternar el orden de aparición.

3.6. SINGULARES Y PLURALES

Una cuestión que parece detectarse en alguno de los documentos es que quien lo ha redactado considera que si bien los masculinos en singular no incluyen a las mujeres, los masculinos plurales tipo, por ejemplo, *profesores*, sí lo hacen.

Al margen de que la existencia de la palabra *profesoras* (al igual que el término *profesora*), demuestra la insuficiencia del masculino para incluirlas, el uso del masculino ocasiona redacciones realmente raras e incoherentes.

3.7. ARTÍCULOS REVELADORES

Un caso que guarda ciertas concomitancias con el anterior, es el uso tan sólo del artículo masculino con palabras de género común, por ejemplo, delante de palabras como *representante, hablantes, demás o estudiantes*.

Si bien es cierto que usadas solas, tanto pueden referirse a mujeres como a hombres, también lo es que, si se les antepone el artículo masculino, pasan sólo a poder denominar a hombres; por lo tanto, lo propio para que representen a ambos sexos, es poner los dos artículos tanto si no se sabe el sexo de la persona, como si se trata de un grupo mixto: *la o el representante, los y las hablantes, las y los demás o los y las estudiantes*.

Un caso estrictamente paralelo a éste se ha detectado con el uso de la arroba. Así, una expresión como *nuevos alumn@s*, queda marcada como masculina por el adjetivo masculino que acompaña al sustantivo con arroba. Si se optara por la arroba, cosa no recomendable en un texto como en el que se ha hallado, debería ponerse también en *nuevos*.

3.8. ESCASEZ DE ARROBAS

En los documentos analizados, quizás por su naturaleza, se detecta muy poca incidencia de la arroba, cosa normal, puesto que la mayoría son textos para leer. Un poco más adelante se hablará de ella, tanto sobre la oportunidad o no de usarla, como de los escasos contextos en los que podría usarse.

3.9. PEQUEÑOS CAMBIOS

A veces un pequeño cambio en la redacción (se han visto varios a lo largo del análisis) permite desbloquear una redacción aparentemente complicada. Se ha de tener en cuenta que muchas veces es más fácil redactar de nuevo que corregir un texto ya dado; por tanto (al margen de las muchas ocasiones en las cuales una persona se pone a redactar partiendo de cero), a veces, la solución a un problema concreto pasa por retener la idea de lo que quiere comunicarse y redactarla sin tener en cuenta la redacción original que hemos encontrado y que nos ha sugerido rehacerla.



4. **A**LGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

4.1. SOBRE EL CONTEXTO

Si algo tiene que tener en cuenta la persona que use esta guía o cualquier documento parecido, es la cuestión del contexto. Al margen de que las propuestas de esta guía, como se ha visto, no son en absoluto exhaustivas, es evidente que según el tipo de texto, las personas a quienes se refiere, la gente a la que se destine, el grado de formalidad..., se tiene que escoger la forma que sea más adecuada, la que vaya mejor. No es lo mismo un documento para leer (ya sea en voz alta o baja), una lista, un impreso para rellenar, etc.

En el último supuesto, es evidente que un impreso nunca se lee como si fuera un texto, simplemente se rellena con los datos que se piden. En este caso, una solución, por ejemplo, como las barras podría, en última instancia, funcionar; en cambio, si se trata de un texto para leer, su aparición podría dificultar la lectura, cosa que debe evitarse a toda costa.

Por ejemplo, en uno de los fragmentos analizados, se ha visto un caso que presentaba una forma como la siguiente para visibilizar a niños y a niñas.

Es muy importante saber abordar el desarrollo infantil desde una perspectiva integral: el desarrollo de la personalidad, la estimulación de la inteligencia, la educación o el contacto *del niño-a* con la familia.

A la vista del cual, y para evitar el guión, se han propuesto dos posibles soluciones. Una, la primera, es una fórmula doble; la otra, una forma genérica:

Es muy importante saber abordar el desarrollo infantil desde una perspectiva integral: el desarrollo de la personalidad, la estimulación de la inteligencia, la educación o el contacto *de la niña o del niño* con la familia.

Es muy importante saber abordar el desarrollo infantil desde una perspectiva integral: el desarrollo de la personalidad, la estimulación de la inteligencia, la educación o el contacto *de la criatura* con la familia.

Aunque la fórmula original que se había hallado ya visibilizaba mal que bien a las mujeres (lo hacía mínimamente), las dos propuestas radican en el hecho de que en un contexto como un documento para leer de corrido, como el que nos ocupa, hay fórmulas que funcionan mejor, son mucho más ágiles, leíbles y, por tanto, comprensibles, que los guiones o las barras.

En otro orden de cosas, se comprueba que hay palabras que chirrían en según que contexto. Por ejemplo, un término como *descendencia* para hablar de hijas e hijos, no funcionaría

en contextos como los que se han visto a lo largo de todos los anteriores apartados, en cambio, posiblemente funcionaría en un contexto jurídico o próximo a él.

4.2. SOBRE LA ARROBA

Como también ya se ha visto y comentado al hilo de sus respectivos análisis, algunos de los textos hacían uso de la arroba. Siempre que aparecía una arroba, se ha propuesto otra u otras maneras de visibilizar a las mujeres y, coherentemente con esto, nunca se ha aplicado o dado como solución en el momento de modificar algún fragmento con el objetivo de visibilizar a las mujeres. Por ejemplo, para solucionar uno de los casos que se han hallado.

— Transporte gratuito para *nuestr@s alumn@s* de la comarca.

Se ha propuesto una fórmula mucho más adecuada, ágil, leíble y comprensible.

— Transporte gratuito para *el alumnado* de la comarca.

Se ha procedido así porque las arrobas normalmente no resuelven la cuestión. Aunque a veces puede ser la primera forma que viene a la cabeza, vale la pena ponerse a pensar con la finalidad de encontrar una solución mejor.

Por lo que respecta a las arrobas, pueden ir muy bien en alguna ocasión excepcional para un cartel, para un anuncio, para en un momento dado llamar la atención (antes incluso de que se lea el texto) sobre el hecho de que se ha tenido en cuenta a las mujeres, pero no parecen la mejor forma de solucionar los problemas que la tipología de documentos escolares que se ha analizado planteaba, ni, desde luego, para ningún tipo de documento o impreso oficiales.

4.3. SOBRE LAS BARRAS

Tres cuartos de lo mismo pasa con las barras. Evidentemente que visibilizan mínimamente a las mujeres (o a los hombres), evidentemente que evitan los masculinos puros y duros, pero se tendrían que limitar, si es que se usaran, a textos, escritos o documentos que no fueran para leer, que fueran más bien para rellenar.

Parece más bonita y legible cualquiera de las tres expresiones siguientes:

- Trabajo en equipo con *padres y madres*.
- Trabajo en equipo con *madres y padres*.
- Trabajo en equipo con *madres y/o padres*.

Que una expresión con barra como ésta que a todas luces entorpece la lectura:

- Trabajo en equipo con *padres/madres*.

Esto tanto si la barra se usa con las palabras enteras, como si simplemente se añade un morfema, como se ha visto en el caso que se ha expuesto más arriba cuando se hablaba del contexto.

Cualquiera de estas dos fórmulas son mejor solución en las redacciones siguientes:

Llevamos dos años impulsando la Agenda Escolar 21 a través de una Comisión de Medio Ambiente formada por *cuatro profesores y una o un alumno por clase*.

Llevamos dos años impulsando la Agenda Escolar 21 a través de una Comisión de Medio Ambiente formada por *cuatro profesores y un o una alumna por clase*.

Que una visibilización como ésta:

Llevamos dos años impulsando la Agenda Escolar 21 a través de una Comisión de Medio Ambiente formada por *cuatro profesores y un alumno/a de cada clase*.

Tanto con las arrobas como con la barras, hay además otro factor a tener siempre en cuenta y es el problema de cómo leerlas en voz alta. Por tanto, es mejor usarlas como recurso excepcional y muy esporádicamente.

4.4. SOBRE ALGUNAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN

Esta guía se ha dedicado sobre todo, y como ya se ha visto, a implementar métodos y fórmulas para visibilizar a las mujeres en el discurso cuando no aparecen (y deberían hacerlo) en él.

Evidentemente, no ha tocado todos los aspectos y modos en que esto puede ocurrir; por lo tanto, no se han tratado todas las formas que subordinan o discriminan a las mujeres, y muy especialmente aquellas que se dan cuando las mujeres sí son nombradas en el discurso. De todos modos, sirva este punto para destacar algunas con el fin de alertar contra su uso.

4.4.1. PRESENTACIÓN DE LAS MUJERES COMO APÉNDICES DE UN HOMBRE

En muchas ocasiones se presenta a las mujeres como si fueran apéndices de un hombre. Se ilustra con un ejemplo para que se vea más claro. Así, en un libro alejado tanto culturalmente, como en el espacio y el tiempo del japonés Sun Tzu, puede encontrarse el siguiente fragmento.

Los campesinos pueden ser de gran ayuda en esto y servirte mejor que tus propias tropas: hazles entender tan sólo que deben impedir que unos injustos ladrones vengan a apoderarse de todas sus posesiones y les quiten a sus padres, madres, mujeres e hijos (8).

En primer lugar, del uso del masculino *Los campesinos* que inicia el fragmento se desprende que no hay campesinas, cosa que va contra toda lógica y evidencia, pero su existencia se confirma al final del párrafo cuando se refiere a *padres, madres, mujeres e hijos*.

Curiosamente el escritor parece que percibe a las madres (y por esto las hace constar), pero no, en cambio, a las hijas. Se refiere a las mujeres con esta misma palabra, como si fueran un grupo homogéneo y todas sin excepción fueran esposas de alguien; se puede concluir, por tanto, que así las debía percibir. La realidad, pues, se ve falseada por culpa de una mente y unos ojos androcéntricos que hacen que el autor perciba a las mujeres como dependientes de un hombre y, además, como un bloque en el que no hay cabida para la diversidad.

4.4.2. PRESENTACIÓN DE LAS MUJERES POR SUS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

En un ejemplo actual, se puede ver que dos milenios más tarde esta percepción no ha cambiado mucho para según quién, por ejemplo, para un crítico de arte.

(8) Sun Tzu. *El arte de la guerra. Los trece artículos*. Traducción del japonés por P. Amiot. Versión castellana. Esteve Serra. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta: 2000, p. 126. Las cursivas son de la autora de la guía.

Por la calles de mi pueblo, Salomó, se oyó hablar antes alemán que castellano. A finales de los años sesenta, cada semana, grupos de turistas alemanes procedentes de Torredembarra aparcaban su flota de Mercedes y Volkswagen en la plaza de la iglesia. Buscaban la Catalunya típica del interior y una bodega centenaria donde comer. Conducidos por un tal Klaus y su secretario, observaban los nidos de golondrinas entre las tejas. El guía les contaba que los tubos de recogida de aguas pluviales eran en realidad conductos por donde los huevos de las gallinas, que asomaban la cabeza por los altillos de las casas, se deslizaban directamente al carro que los llevaría al mercado. *Eran altos, rubios y simpáticos. Sus mujeres se nos antojaban guapísimas y las hijas se parecían a las madres.* En esto pensaba cuando conducía en dirección al Panorama Museum de Bad Frankenhausen [...]

No creo que las alemanas de mi infancia fueran todas tan altas, rubias y guapas como mi memoria las recuerda, ni que el secretario del guía fuera en realidad su secretario. Lo significativo de esta historia es que los alemanes del museo circular dedicado a Werner Tübke, dentro de una política coherente de exposiciones sobre movimientos realistas internacionales, han seleccionado al foco realista catalán como uno de los más sólidos dentro del panorama europeo (9).

En el texto se percibe que, además de ver a las mujeres como subordinadas a los hombres por razones de parentesco, sus características más notables y, por tanto, destacables y reseñables son físicas. Hemos tenido suerte, porque al menos son bellas; no siempre se describen así.

Este rasgo discriminatorio se tendrá que tener en cuenta en la institución escolar para no incurrir en él y ver tanto a las chicas como a los chicos como un complejo entramado de características no físicas y físicas.

4.4.3. MINORÍA DE EDAD

Muy próxima a esta visión de las mujeres como exponentes únicamente de rasgos físicos, está la de valorar especialmente en ellas un factor como el de la juventud. Así, se da la paradoja en todos los ámbitos, pero especialmente en el escolar, que aunque las chicas muestran antes una mayor madurez que los chicos y más rasgos de madurez se las denomina con sustantivos que remiten a la minoría de edad. Quiere decirse que es relativamente frecuente, por ejemplo en las reuniones de evaluación de secundaria, que se denomine a una chica de una clase con la palabra *niña* y, en cambio no se use nunca la palabra equivalente para referirse a un chico con esta denominación, sino con la palabra *chico* que implica más edad (y posible-

(9) Josep Segú. «Realistas españoles en Alemania». *Culturas*, 273 de *La Vanguardia* del 12 de septiembre de 2007, p. 20-21. Las cursivas son de la autora de la guía.

mente más respeto). Algo parecido pasa con el profesorado joven, sobre todo con las profesoras.

Seguramente, esto se podría hacer extensivo al uso de los diminutivos, aunque quizás este aspecto se vería más claramente no entre el ámbito del profesorado sino en el del alumnado.

4.4.4. NOMBRES Y APELLIDOS

Ligada a esta cuestión tendríamos la de la utilización de los nombres y de los apellidos. Es una constante fácilmente comprobable que en cualquier ámbito se utilicen más los apellidos para denominar a los hombres, que no para dirigirse o referirse a las mujeres, a las cuales muchas veces se las denomina con su nombre de pila. Un caso de un diario fuera de la institución escolar lo puede ejemplificar.

Nadal arrasa en la hierba.

Venció con gran autoridad a Spadea en su estreno en Wimbledon ayer. *Conchita* también pasó (10).

En el fragmento se ve cómo a una tenista de más edad y experiencia (por cierto, ella ganó el torneo anteriormente, cosa que, de momento, él no puede decir) que el tenista se la denomina por el nombre, en este caso, además, un diminutivo, mientras que a él se le denomina por el apellido.

Salta a la vista, además, que el ejemplo va en la línea de los que se han visto anteriormente cuya característica principal era que subordinaban a las mujeres y las situaban como satélites de un hombre: el tenista consigue algo, que ella —a imagen y semejanza de él— *también* consigue (aunque no sabemos con qué grado de autoridad). También tiene que ver con el orden de aparición de mujeres y de hombres del cual tantas veces se ha hablado a lo largo de esta guía. Es evidente que se podría haber citado en primer lugar a ella y luego a él; nada en la lengua ni en su uso lo impide.

En definitiva, los puntos anteriores muestran algunas de las formas que —aún nombrándolas— discriminan a las mujeres. Ni qué decir tiene que se deberían evitar, tanto si se quiere avanzar en la igualdad y en el respeto a las diferencias, como en el sentido de describir la realidad de una manera más fidedigna y ajustada.

(10) *20 minutos*, 22.6.2005, titular p. 1. Las cursivas son de la autora de la guía.

4.5. SOBRE LA LENGUA ORAL

Es difícil, dado el formato y los apartados del libro, hablar de la lengua oral, cuando es, de hecho, la que articula la mayor parte de intercambios en la institución escolar.

Un poco más arriba se ha citado, por ejemplo, la desigual y no equivalente manera como a veces el profesorado se refiere al alumnado dependiendo del sexo. Así, se recordaba que si durante la ESO a ellas se las denominara *niñas*, lo mismo se tendría que hacer con ellos y llamarles *niños* (aunque parezca mentira, es un tratamiento no muy lejano a la inefable expresión *señorita* para referirse a una dependienta o una mujer soltera, diminutivo que no se usa nunca para los hombres. Afortunadamente, es un término que queda lejos de la institución escolar y que, además, lentamente va desapareciendo en general). Para referirse al alumnado, lo lógico sería llamarles *niñas* y *niños* o *chicos* y *chicas*, atendiendo a su edad y no al sexo.

También ha quedado ya dicho que se tiene que alternar el orden de aparición de los dos sexos en la lengua escrita para cualquier ámbito de la institución escolar, evidentemente esto también debe de regir para los intercambios orales, por ejemplo, en el momento de explicar cualquier materia, en el momento de hablar con el alumnado, o en situaciones aparentemente tan anodinas como cuando en una entrevista personal se habla de su madre y de su padre, si es el caso, o de su(s) posible(s) hermana(s) y hermano(s).

Si en clase de literatura se citan a escritoras y a escritores, nada impide alternar el orden de emergencia, del mismo modo que en clase no hay por qué citar siempre primero a los chicos.

A veces, hay gente que piensa que es farragoso nombrar a chicas y a chicos, dirigirse a unas y a otros en clase. Una somera observación dentro del aula daría como resultado que a lo máximo son una vez o dos por clase, que la profesora o el profesor interpela directamente al grupo y dice algo así como: *a ver si sois espabiladas y espabilados y encontráis la respuesta*. Es posible que haya sesiones en que esto no tenga lugar ni una sola vez. Ahora bien, el hecho de nombrar a las chicas es tan importante que difícilmente admitirán no ser nombradas si en clases anteriores alguien se ha referido a ellas sistemáticamente personalizándolas, es decir, no subsumiéndolas en un invisibilizador o excluyente masculino.

Finalmente, es bueno recordar que así como los cambios en la realidad inciden en la lengua, la lengua también promueve cambios: si se habla de científicas, difícil será dejarlas de explicar y de trabajar en clase.

4.6. ESTÉTICA, GUSTO Y VISIBILIZACIÓN

Además de la cuestión del contexto ya mencionada, las soluciones, al igual que las palabras, no son ni neutras ni anodinas en ningún sentido: aparte de que hay unas más prácticas y flexibles que otras, las hay que gustan y las hay que gustan menos, normalmente por una cuestión de familiarización.

Es sabido que frecuentemente la primera vez que se oye una palabra nueva es difícil que suene bien; es posible que chirríe un poco, es algo parecido a lo que puede pasar cuando se oye una música por primera vez. Así, por ejemplo, cuando para no dejar a las mujeres fuera del discurso se introduce una palabra inusual o una derivación inhabitual, hay quien las rechaza, y no necesariamente porque esté en contra de un lenguaje que recoja la presencia de las mujeres. Hay que recordar, pues, que las cuestiones estéticas, siempre subjetivas y discutibles, así como la familiarización, cercanía y el mayor gusto por unas soluciones u otras, pueden influir en el momento de visibilizar a las mujeres.

Esto comporta que haya personas que prefieran decir o escribir, por ejemplo, *profesoras* y *profesores* antes que *profesorado*. Esto también muestra que hay más de un modo de denominar la realidad o de incluir a las mujeres en el discurso, en este caso una forma doble o una palabra genérica. Lo primordial es sentirse a gusto con la solución adoptada para visibilizarlas.

El único criterio que hay que recordar para abordar los cambios que en este cuaderno se proponen es —teniendo en cuenta el contexto— el de visibilizar siempre en la redacción a todas las personas, sean del sexo que sean, de una manera u otra. Esta es la única frontera que no nos podemos saltar.