

La comunicación verbal en la mujer. 2

Mercedes GARCIA BASAURI

“No se puede saber hasta dónde se va a llegar: se empieza cediendo en las palabras; finalmente, se cede en la cosa”

Sigmund FREUD: *Psicología colectiva y análisis del yo*

Las recientes reformas educativas en nuestro país, que afectan a escolares hasta los 16 años, presentan significativos cambios ampliamente comentados en la prensa, claustros, Departamentos de Didáctica y núcleos familiares. Sin embargo, curiosamente, poco se ha hablado de los elementos que esta reforma contiene para promover una educación no sexista, no racista o no clasista. La omisión de estos aspectos quizá se deba a la consideración, por parte incluso de los propios profesores, de que el sexismo, el racismo o el clasismo son categorías que no tienen cabida en la expresión de contenidos que se suponen científicos, objetivos y neutros, de una parte, y de que, en todo caso, cuando los rasgos sexistas, racistas o clasistas se insinúan no pasan de la anécdota poco relevante en el conjunto del ámbito educativo.

Existe, sin embargo, una caudalosa bibliografía que demuestra que esos rasgos impregnan las aulas y que, en muchas ocasiones, aunque sea de forma inconsciente, la comunidad académica difunde y perpetúa nociones que probablemente rechazaría si, conscientemente, hubiera reflexionado sobre ellas.

En lo que atañe a la diferente posición de niños y niñas en la educación, quizá convenga detenerse a pensar que, como señalan ASKEW y ROSS, “las pruebas procedentes de observaciones extensivas en las aulas indican que chicas y chicos podrían estar participando en procesos de aprendizaje escolar muy diferentes entre sí. Podrían estar aprendiendo intereses y habilidades diferentes, valorando diferentes actividades de modo diferente e incluso empleando los mismos materiales y actividades de formas muy distintas. Esto podría estarse dando incluso aunque la ‘igualdad de oportunidades’ se les aplique, en apariencia, tanto a ellas

como a ellos. Las pruebas parecen sugerir que tal fenómeno empieza muy pronto” (1991, 29).

El fenómeno es temprano y, a la vista de los estudios efectuados, alcanza a los países donde justicia y democracia son tenidos como valores indiscutibles. Por ello, el Ministerio de Educación y Ciencia español ha mostrado un interés, al menos nominal, por la erradicación de los elementos discriminatorios. Conviene recordar, pues, algunos principios presentes, en ese sentido, en la Reforma.

Aspectos no sexistas de la reforma

En el Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. 9 de septiembre de 1991), en el que se establece el currículo de la *Educación Infantil*, en los objetivos generales del *Area de identidad y autonomía personal*, se destaca la necesidad de respeto y valoración hacia las otras personas, “sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o con cualquier otro rasgo diferenciador”.

En los Reales Decretos 1344/1991 y 1345/1991 de 6 de septiembre (B.O.E. 13 de septiembre de 1991) que establecen el currículo de la *Educación Primaria* y la *Educación Secundaria* obligatoria, respectivamente, también se contemplan los elementos que contribuyen a promover una educación no sexista.

En lo relativo a la *Educación Primaria*, en el *Area de conocimiento del medio natural social y cultural*, algunos de sus objetivos generales dependen a “una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc)”. Del mismo modo, se insta al “respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social”.

El bloque *Población y actividades humanas* contiene en sus procedimientos el “análisis de las causas que provocan las situaciones de marginación e injusticia social por razón de sexo, raza u otras”, y en sus contenidos actitudinales se recomienda la “sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, el sexo, las condiciones sociales y económicas y solidaridad con los grupos más afectados”.

En los contenidos conceptuales del bloque relativo a *Cambios y paisajes históricos* se contempla la evolución de la situación de las mujeres junto a otros “hechos históricos relevantes”, como los cambios sociales y políticos, los avances tecnológicos, etc.

El *Area de Lengua castellana y Literatura* recoge en su introducción lo siguiente: “Se debe fomentar la eliminación de los prejuicios sexistas, que normalmente actúan discriminando a la mujer al transmitir una imagen estereotipada y falsa”. Y en los criterios de evaluación se propone “identi-

ficar, en los textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual, o de otro tipo y tender a la autocorrección”.

En lo que se refiere a la *Educación Secundaria obligatoria*, el Real Decreto arriba mencionado también abunda en objetivos generales y contenidos conceptuales y actitudinales tendentes a promover una educación no sexista.

Entre los contenidos actitudinales del bloque relativo a *Sociedad y cambio en el tiempo* se encuentra la “valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en nuestras costumbres y tradiciones y recuperación e integración del patrimonio cultural de las mujeres”.

En el *Area de Lengua castellana y Literatura* vuelven a aparecer las recomendaciones para fomentar la eliminación de prejuicios sexistas; la actitud crítica ante usos orales y escritos que supongan una discriminación social, racial o sexual, y el evitar los estereotipos lingüísticos que contengan juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

Esta misma sensibilidad y actitud crítica se recomienda en los contenidos actitudinales del bloque de *Literatura* en lo relativo al aspecto ideológico de las obras literarias y al planteamiento de determinados temas y expresiones discriminatorios.

La atención de las autoridades educativas a este asunto —siempre y cuando se incentiven suficientemente las acciones concretas para llevarlo a cabo sin que todo quede en una mera y ornamental declaración de principios de una reforma que así incrementaría fácilmente su halo de progresista y democratizadora— debe ser acogida, al menos inicialmente, con satisfacción, máxime si consideramos que sólo muy recientemente y de forma bastante tímida y exigua se han abierto paso en nuestro país reflexiones y análisis sobre la mujer y su situación específica en la vida escolar.

Pero la eficacia de la divulgación de estos, cuando menos, “desiderata” presentes en casi todas las áreas de conocimiento de la Reforma depende de la posición que adopten profesores y maestros, que serán los artífices de la transmisión de conceptos y actitudes en el marco de la educación infantil o primaria e, incluso, de las Escuelas de Formación del Profesorado.

La responsabilidad de los profesores del área de Lengua, a la hora de difundir criterios de revisión de determinados comportamientos lingüísticos, es mayor, si cabe, que la de otros profesores, siendo como es por todos reconocido que el lenguaje, tanto oral como escrito, está en la base de la transmisión de cualquier tipo de conocimiento. Quizá queda muy lejos todavía la conciencia de que el sexismo en el lenguaje puede ser incluso más nocivo que los solecismos, vulgarismos y otros vicios de dicción que salpican el discurso de nuestros conciudadanos, y más alarmante-

mente de nuestros alumnos, y que los profesores de Lengua tradicionalmente nos hemos empeñado en señalar y combatir, manteniendo frecuentemente en “suspense” a aquel que no había llegado a interiorizar criterios de corrección lingüística.

El sexismo en el lenguaje

Hace no más de siete u ocho años la bibliografía en español que hiciera referencia al comportamiento verbal de la mujer, al sexismo en el lenguaje y a otros temas afines era prácticamente insignificante. Durante los años 70 hubo una cierta proliferación de obras de autores —más bien autoras— nacionales y de traducciones que trataron con desigual profundidad y rigor, como era de esperar, lo que en Estados Unidos se bautizó —e incluso se crearon cátedras con esta denominación— con el nombre de “Historia de la Mujer”. Eran tiempos de compensaciones para mujeres, negros, minorías marginadas y, en definitiva, para todo el que no hubiera tenido el privilegio de nacer con el marchamo inequívocamente “wasp”.

Nuestros vecinos —más bien vecinas— de allende los Pirineos también congestionaron las mesas de los editores y los expositores de las librerías francesas con textos descriptivos o reivindicativos concernientes a la “condición femenina”. Mayo del 68 existió, aunque algunos, a toro pasado, tiendan a pensar que todo se redujo a unas cuantas extracciones anárquicas de los adoquines de las calles parisinas, y dejó su impronta en, al menos, una profusa bibliografía hace años codiciada y, por lo tanto, reverenciada en nuestro editorialmente más humilde país. De otro lado, no debemos olvidar que francesa era la autora que en nuestro siglo abrió la caja de Pandora de las reflexiones feministas: Simone de BEAUVOIR, gestadora de *El segundo sexo* (1949).

Pero, como decíamos más arriba, el estudio de los aspectos lingüísticos vino mucho después. Primaban antes temas como la mujer en la historia, la sexualidad de la mujer, la mujer en el mundo laboral, mujer y educación, psicología de la mujer e, incluso, la mujer en la literatura, pero la brecha en el tema que aquí nos interesa casi puede decirse que la abrió Alvaro GARCIA MESEGUER, que paradójicamente era varón, aunque se reputaba de feminista, y no era lingüista sino ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, con su *Lenguaje y discriminación sexual*, publicada en 1977 por Cuadernos para el Diálogo y reeditada once años después en la editorial Montesinos.

Desde un punto de vista más ortodoxamente lingüístico, Violeta DEMONTE, desde principios de los 80, dio a conocer sus serias aportaciones al tema, mientras que Marina SUBIRATS y Cristina BRULLET casi marcaron un hito en el análisis de la discriminación sexual en la

escuela —en gran medida subyacente en la forma específica de emplear el lenguaje— en su excelente *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta* (1988). Por su parte, el Instituto de la Mujer, en las sucesivas Jornadas que ha organizado desde 1990 sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista, ha dado cabida ampliamente al asunto que nos ocupa, publicando, además, numerosos libros, folletos y artículos sobre el particular.

Si en los Reales Decretos que regulan la *Enseñanza Infantil y Secundaria*, respectivamente, se propende a la sensibilización hacia posiciones más tolerantes con los demás y a la erradicación de posturas despectivas y marginatorias, no por ello se olvida la recomendación del análisis de las causas que “provocan las situaciones de marginación e injusticia social por razón de sexo, raza u otras”, como se postula en los procedimientos del bloque relativo a *Población y actividades humanas* arriba mencionado. Y es que quizá la mera constatación de unos hechos no sea suficiente para eliminarlos del todo. El conocimiento del origen de esos hechos nos ayudará a comprender mejor los mecanismos por los cuales se han infiltrado en la conciencia colectiva de las personas y, por lo tanto, a proceder más eficazmente a desmontarlos. Es decir, que, a nuestro parecer, y en concreto en el caso del uso del lenguaje llamado sexista o vejatorio para la mujer, el primer paso para desactivarlo es proceder a una racionalización de las causas que lo han fomentado.

Diferencias verbales

En un artículo anterior (GARCIA BASAURI, 1991) prestábamos atención a los estereotipos que sobre el comportamiento verbal de la mujer habían dejado su huella, en el pasado, en diferentes textos escritos: bíblicos, jurídicos y, sobre todo, literarios. Sugeríamos también que estos clichés se habían convertido en lugares comunes más allá del ámbito históricamente privilegiado y restringido de la escritura, pasando al acervo de la cultura oral.

Ya en nuestro tiempo, el desarrollo de disciplinas como la Psicología, la Antropología, la Sociolingüística y otras han intentado un acercamiento más científico al fenómeno. Los estudios llevados a cabo por MACCOBY y JACKLIN (1974) proporcionaron un punto de partida para muchos estudios posteriores, aunque no dejaron de sufrir controversias. Con todo, estos autores cuestionaron muchas creencias estereotipadas y señalaron diferencias fiables entre hombres y mujeres en estas áreas: mayores habilidades verbales de las mujeres; mayores habilidades visuoespaciales y matemáticas de los hombres; mayor agresividad física y verbal en los muchachos (HARRE y LAMB, 1990, 282).

Numerosas investigaciones se han centrado en el estudio de las diferencias observables de las capacidades verbales del niño y de la niña, llegando a concluir muchos de estos estudios que la superioridad de las niñas en el aspecto verbal era notoria.

La antropóloga M^a Jesús BUXO REY (1988, 109) establece estas diferencias, que podemos sintetizar así:

- Diferencia en la maduración cerebral de la niña. Esta madura fisiológicamente antes que el niño en el inicio del habla, en el lenguaje expresivo, en la articulación del habla, en la fluidez verbal, y en la lateralización del habla.
- Mayor mielinización del cerebro de la niña, a los cuatro años de edad, en el área premotora izquierda, área donde se localiza la facultad del habla.
- Mayores desórdenes en el habla de los niños que en el de las niñas, en una proporción 2:1. Las incidencias de dislexia también parece que son cuatro veces mayores en los niños que en las niñas.
- Diferencias bioquímicas y hormonales que afectan al proceso de maduración del cerebro y a la mielinización, lo que produce diferencias en la adquisición de ciertas funciones cognitivas como la verbal o la de relación social. Se dice, incluso, que los niveles hormonales del hombre han favorecido la agresividad y ciertos comportamientos como la caza y la guerra, mientras que los de la mujer han colaborado en el desarrollo de comportamientos más sedentarios e inhibidos favorecedores de la crianza y la socialización.
- Superioridad de los varones en habilidades relativas a la percepción visual y espacial; superioridad también en su capacidad lógica para relacionar las partes con el todo.

La conclusión es que las niñas, en las primeras edades, son lingüísticamente más adelantadas que los niños, tienen una habilidad especial para con la lengua y una discriminación auditiva mayor, características que afectan a otros comportamientos como la atención, la interacción social, de desarrollo de la necesidad comunicativa y el interés por la relación social.

A su vez, el antropólogo norteamericano Ashley MONTAGU (1970), recogiendo los resultados de diversas investigaciones, estableció asimismo que la superioridad femenina en las funciones verbales o lingüísticas es muy señalada, de la infancia a la edad adulta, dándose las siguientes características:

- Vocabulario más amplio en las niñas que en los niños en la edad preescolar.
- Anticipación de las niñas al empezar a hablar, a la hora de utilizar frases, y tendencia a emplear más palabras en las frases.

- Anticipación de la niña al aprender a leer y progresos más rápidos en la lectura que los niños.
- Las niñas encuentran pocas dificultades en la lectura comparadas con el gran número de problemas de lectura que presentan los niños¹.
- Las niñas se muestran excelentes en las pruebas de rapidez de lectura, de oposición, analogía y composición de frases, así como en las de completar historias.
- Las niñas se manejan mejor que los niños en las pruebas de aprendizaje de códigos.
- Notable superioridad de las niñas en el manejo de relaciones lingüísticas y en los “tests” en los que es preciso construir un lenguaje artificial.
- Las muchachas aprenden lenguas extranjeras más rápidamente y con más precisión que los muchachos, diferencia que se mantiene durante toda la vida.
- Las chicas son mejores en las pruebas de memoria, sobresaliendo más en memoria lógica que en memoria mecánica, probablemente a causa de la dependencia de la memoria lógica de la comprensión verbal.
- Fantasía mental más vívida en los hombres que en las mujeres.
- Si las niñas son mejores que los niños en conjunto en todos los experimentos que son de habilidad verbal, memoria y rapidez de percepción, los chicos son superiores en las pruebas de razonamiento numérico y aptitudes espaciales, así como en ciertos temas de información, tales como historia, geografía y ciencia en general.

¹ Las dificultades de los niños varones con respecto a la lectura se enuncia continuamente en los trabajos que evalúan las diferencias en el campo verbal entre los niños y las niñas. Se ha sugerido que este problema está relacionado con la motivación y la percepción de la lectura, por parte de los niños varones, como un ejercicio pasivo, de donde derivaría este rechazo. Judith WHYTE recoge este aspecto y la consideración de algunos autores de que “las escuelas son centros esencialmente femeninos, que desentonan en una cultura ‘masculina’ (...), y que la presencia de maestros en la escuela elemental y primaria tendría una influencia positiva en el resultado de los niños (...)”. Y a continuación añade: “Se ha citado a veces con preocupación el excesivo número de profesores que se ocupan de los niños como la causa de que los muchachos experimenten más dificultades para aprender a leer. En algunos países (como Finlandia), esta preocupación ha llevado a tomar medidas para intentar contratar a más hombres en las escuelas primarias” (1987, 87).

Por su parte, ASKEW y ROSS constataban que entre un 70 y un 80% de los alumnos que eran enviados a un Centro para el Diagnóstico de Dificultades para el Aprendizaje eran chicos, derivados a esos centros sobre todo por problemas con la lectura (1991, 35). De otro lado, estas mismas autoras resaltan que cuando los niños varones leen, suelen escoger más textos no novelescos en comparación a las chicas. “Dichos libros -escriben- dan acceso a conocimientos externos, a ‘hechos’ e información, mientras que la literatura de ficción se ocupa de las vidas, pensamientos y sentimientos de los demás. Esta selección de las lecturas encaja con lo que se sabe sobre la socialización temprana. Además, por supuesto, cualquier tipo de lectura es una actividad pasiva” (1991, 35-36).

- Las chicas son más consistentes que los chicos en lo que hace a progresos escolares. En la escuela elemental las niñas son mejores que los niños hasta en los temas que favorecen a éstos.

Para MONTAGU, la conclusión de lo anteriormente expresado es clara: las muchachas son mejores en conjunto en los "tests" de inteligencia y en los demás "tests" que los muchachos. Las únicas cosas en que los chicos resultan mejores que las chicas son las matemáticas, el razonamiento aritmético y las aptitudes mecánicas y espaciales.

Por su parte, ASKEW y ROSS analizan las actitudes de los alumnos en la escuela y las consecuencias que éstas tendrán en el desarrollo de determinadas habilidades. Señalan, por ejemplo, que las diferencias de conducta entre niños y niñas "son tan notables a los cinco como a los quince años" (1991, 31), tanto en el patio de recreo como en el aula. En el primero, los chicos suelen dominar el espacio y jugar a perseguirse activamente, mientras que las chicas habitualmente ocupan la periferia o la zona "tranquila" del patio junto a los niños más pequeños. Mientras los chicos tienden a realizar juegos de manipulación física para los que necesitan una gran zona, las chicas suelen acaparar poco espacio y hablar entre sí continuamente como parte de la actividad (1991, 31-32). Ya en el aula, muchos de los chicos tienden a menospreciar determinadas actividades verbales, como los métodos de debate: "Entre muchos chicos existe un concepto claro de lo que constituye 'trabajo de verdad' y de lo que no lo constituye. El 'trabajo de verdad' suele ser escrito. Su valor se basa en el *producto*. Es inmediatamente identificable como relacionado con algún tema concreto, especialmente si se trata de un tema 'de verdad' tal como la ciencia o las matemáticas. Es más, muchos de ellos no parecen considerar las actividades verbales como trabajo 'real'" (1991, 48). Los métodos de debate parecen una actividad generalmente devaluada por los chicos por encontrarseles inútiles, aunque esta apreciación dependerá en gran medida del tipo de discusión de que se trate: "En clases en las que esto se emplea regularmente y como actividad valorada y establecida, es posible que participen con entusiasmo. Cuando se trata de compartir experiencias personales, el resultado suele ser que hablen en términos sumamente generales o estereotipados, no se escuchan mutuamente y se quejen de haber perdido el tiempo. Resulta interesante el hecho de que esto no sucede en las primeras semanas tras abandonar la escuela primaria. Pero el entorno escolar les 'enseña' pronto a no 'abrirse' ante sus compañeros" (1991, 49).

Posibles causas de las diferencias

La constatación de estas diferencias señaladas igualmente por otros investigadores plantea el establecimiento de la etiología del fenómeno. Naturalmente, es impensable la unanimidad de criterios a la hora de valorar conclusiones extraídas de datos empíricos que se prestan a la controversia y al debate.

La falta de consenso para explicar las diferencias encontradas no ha disuadido a los estudiosos de su intento de llevarlas a cabo. Dos son las más extendidas: las que relacionan los rasgos psicológicos con las diferencias biológicas, y las que tienen en cuenta, fundamentalmente, el condicionamiento social. A veces se reconoce el peso de ambas influencias, pero destacando la preeminencia de una de ellas.

Con todo, es obvio indicar que las causas de tales diferencias sexuales son difíciles de desentrañar por la distinta posición de hombres y mujeres en la sociedad. Como señala MONTAGU, “antes de emitir un juicio sobre la inteligencia de un grupo comparada con la de otro es necesario proporcionar oportunidades semejantes a los dos grupos para el desarrollo de la inteligencia” (1970, 153-154). Es evidente que a los chicos y a las chicas se les exigen comportamientos distintos y si se les destina a desempeñar papeles muy diferentes desde los primeros años, las chicas no cuentan con las mismas oportunidades que los chicos para el desarrollo de su inteligencia, ni tampoco tienen los chicos las mismas oportunidades que las chicas.

De otra parte, quizá debamos recordar que muchos autores señalan que las diferencias sexuales “se ponen de manifiesto en aspectos específicos de habilidades cognitivas, antes que en un concepto global de inteligencia (...)” (BARBERA, MARTINEZ-BENLLOCH y PASTOR, 1988, 98), y que sería pertinente distinguir entre predisposiciones diferenciadas en los orígenes del comportamiento y sistemas de mantenimiento, en los que las instituciones tienen una importancia decisiva (BARBERA, MARTINEZ-BENLLOCH y PASTOR, 1988, 110).

Los factores biológicos que suelen mencionarse como determinantes son los genes, las hormonas fetales y puberales, y el cerebro (diferencia en talla y peso), quizá los más controvertidos a la hora de explicar las diferencias sexuales, pues implicarían condicionantes difícilmente modificables. Mientras, la Teoría del aprendizaje social, por ejemplo, considera fundamentalmente relevantes la imitación, el aprendizaje a través de la observación y la función de premios y castigos. Al mismo tiempo, la teoría cognitiva-evolutiva contempla la función de la comprensión por parte del niño en desarrollo del mundo social y del papel que él ocupa en el sistema de los roles sociales (HARRE y LAMB, 1990, 284).

Precisamente BUXO, en la obra anteriormente citada, dedica buena parte de su libro al estudio del “rol” o “estatus” adscrito a las mujeres, el cual va a tener una incidencia fundamental para configurar los rasgos o características más arriba expresados. Por “rol” o “estatus” adscrito esta autora entiende “aquellas posiciones que se asignan a los individuos por nacimiento, como pueden ser las derivadas de la estratificación social, o basadas en el sexo o en el rango heredado” (BUXO, 1988, 19). Pueden anticiparse, pues, y fomentarse desde el nacimiento.

Aunque exista un origen biológico para las diferencias sexuales, el comportamiento humano es maleable. Si ya en su momento ORTEGA Y GASSET señaló que “lo que llamamos mujer no es un producto de la naturaleza sino un producto de la historia”, recientemente la etnometodología, por ejemplo, rechaza el término “sexo” aplicado a las “diferencias sexuales” y considera que las categorías “hombre” y “mujer” son una construcción social, prefiriendo utilizar cada vez más el término “género” para designar las diferencias psicológicas, y reservándose el término “sexo” para hacer referencia a las distinciones biológicas. (HARRE y LAMB, 1990, 282-285).

Estas diferencias biológicas, que prácticamente sólo son relevantes en aspectos como la menstruación, la gestación y la lactancia, han servido de base secularmente para adscribir distintas capacidades, actitudes o aptitudes a los individuos, cuando la tendencia actual propende a precisar que es el género lo que confiere capacidades, comportamientos o personalidades diferentes. Así, se podría definir el género como “un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo” (SUBIRATS y BRULLET, 1989, 29). Por tanto, la noción de género está sujeta a cambios históricos y a variables espacio-temporales. De este modo, “los géneros son continuamente redefinidos por las sociedades, no son nunca totalmente estables y se van modificando en relación a otros cambios sociales, como por ejemplo la división del trabajo, la moral sexual, los cambios demográficos, incluso las guerras” (*Ibidem*).

La mayoría de los antropólogos e historiadores describen a la mujer en una posición social secundaria, dependiente, diferente e incluso opuesta a la del varón dentro de una “organización social asimétrica” en mayor o menor grado según las épocas, donde cada sexo ha desempeñado un papel o “rol” distinto, resultando prácticamente siempre dominante el masculino. Este “rol” no tiene que ver con aspectos intrínsecos de cada uno de los sexos sino, evidentemente, con aspectos asignados culturalmente.

Siendo así que los comportamientos sociales según los sexos han sido, y todavía son, diferentes, no ha de extrañar, pues, que también lo sean sus comportamientos lingüísticos. Estos “roles” sociales específicos para cada sexo nos llevan a retrotraernos, de la mano de la Antropología², a un

² La Antropología suele estudiar la evolución del comportamiento humano observando su reflejo, de un modo analógico-hipotético, en las sociedades primitivas actuales de cazadores-recolectores. Las aportaciones de este tipo de trabajos pueden resultar muy significativas si tenemos en cuenta que “de los 2.500.000 de años aproximadamente que, en la actualidad se atribuyen a los homínidos, el 99% de este período de tiempo, los grupos humanos vivieron bajo un régimen de subsistencia de caza o recolección. De manera que nuestra herencia biológica y cultural está relacionada en gran manera, con este tipo de actividades y su proyección en las diversas formas de organización social. La persistencia de estas formas de vida ha sido la base de la formación del fondo genético que compone nuestra herencia biológica actual y de su plasmación fenotípica en la neurofisiología del ser humano. Análogamente, esta herencia cultural se ha plasmado en las instituciones y en los comportamientos sexo-sociales que hemos observado en las sociedades contemporáneas” (BUXO, 1988, 47).

mundo primitivo en el que “el hombre se atribuyó y posteriormente se le asignaron dos actividades: la caza y la guerra (territorio-agresividad), mientras que a la mujer se le dio un rol ligado a la reproducción, la crianza y la socialización inicial, independientemente de su contribución en los trabajos de recolección, caza menor y otros” (BUXO, 1988, 47)

Si los seres humanos poseen las condiciones necesarias para la adquisición de la capacidad comunicativa simbólica —es decir, si bien la capacidad para la competencia lingüística es innata—, para investigadores como BUXO, el aprendizaje de la lengua y el código que se usa en ese aprendizaje son fenómenos relativos al comportamiento socio-cultural y la forma de expresión sexo-específica de esa competencia lingüística ha de ser necesariamente cultural (BUXO, 1988, 21-22).

Desde el punto de vista de la Antropología, el surgimiento del “homo loquens” y de los sistemas lingüísticos culturalmente específicos ha de situarse en una “larga historia en la evolución homínida relacionada con las variaciones biológicas, ecológicas, cognitivas y socioculturales” (BUXO, 1988, 22). Esta autora relaciona la organización inicial de la división sexual del trabajo no sólo con la asignación posterior de “roles” sociales adscritos a cada sexo, sino, incluso, con ciertas habilidades cognitivo lingüísticas de las mujeres. Estas, al alcanzar los seres humanos la posición erecta, hubieron de atender las necesidades que los recién nacidos tenían de desarrollarse neonatalmente, lo que favoreció no sólo la dependencia neonatal (cuidados y traslados) de los niños respecto de la madre, sino la limitación de la capacidad de movilidad real de la mujer (BUXO, 1988, 24).

Las estrategias adaptativas se manifestaron en una división sexual del trabajo en la cual el hombre se dedicaba a la caza y la mujer quedaba ligada a una experiencia específica de su sexo: “la reproducción, la crianza y la socialización infantil, tareas de transmisión cultural en las cuales el comportamiento lingüístico tuvo que manifestarse forzosamente muy adaptativo” (BUXO, 1988, 33-34). También las mujeres participaron en los trabajos de recolección, caza menor, etc. La dedicación de la mujer a la artesanía de forma cooperativa, por ejemplo, también debió contribuir a la proliferación de la charla abundante y generalizada (BUXO, 1988, 50).

Mientras, los varones, a los que se les reconoce superioridad en las habilidades relativas a la percepción visual y espacial y a la capacidad de discriminación auditiva no verbal, pudieron desarrollar una estrategia adaptativa a la caza y al dominio y en relación a la provisión de alimentos, la expansión territorial y la agresividad necesaria para la defensa del grupo (BUXO, 1988, 33).

La socialización

La importancia de la acumulación cultural y de la transmisión cultural o “aculturación” a partir de la acción lingüística de la madre ha sido histó-

ricamente de la mayor relevancia para, no sólo la transmisión de conocimientos y comportamientos, sino también para la misma supervivencia del grupo física y culturalmente.

Así pues, la mujer realizó, a través del comportamiento lingüístico, un “rol” socializante en dos aspectos: lingüístico y social. “En la combinación de ambos, aprendizaje social y comunicación, la mujer tuvo que traducir una actividad inicialmente referencial y ligada al contexto, por una actividad educativa en la que el significado simbólico, fuera de su contexto inmediato de comunicación, reemplazó al referente contextual. Esto significó el pasar al aprendizaje por contraste referencial e imitación a la educación sistemática, esto es, la adquisición de conocimientos clasificatorio, conceptual, evitativo (tabuado), preferencial, afectivo y otros, de un modo anticipado y acontextual. Esta enseñanza anticipatoria de la realidad social y natural presupuso necesariamente no sólo una relación profunda y continuada entre individuos, favorecida en este caso por la relación de dependencia madre-hijos, sino también el incremento del sistema simbólico en términos de mayor complejidad formal y funcional” (BUXO, 1988, 34-35).

Por su parte, el sociolingüista Hudson menciona también el habla como componente decisivo en el proceso de socialización, “proceso mediante el que los niños se convierten en miembros enteramente competentes de su sociedad” (HUDSON, 1981, 110). Aun concediendo que no todo lo relativo a la cultura se transmite por medio del habla y que normalmente no se usa ésta para impartir conocimiento de la lengua, sino más bien como modelo a imitar, recuerda este autor que “una gran parte de la cultura es transmitida verbalmente, y se dice muchas veces que el desarrollo de la facultad del lenguaje por la especie humana hizo posible la ‘evolución biológica’, operando sobre los genes, para ser colocado como factor dominante de nuestro desarrollo por ‘evolución cultural’, operando sobre nuestra mente” (*Ibidem*).

Para BUXO, por su parte, “las hembras tuvieron que adoptar modos de respuesta y estrategias de comportamiento adaptativas las cuales, en el proceso mismo de la evolución quedaron constituidas como factores de selección natural. De manera que, una vez quedó registrado en este proceso el genotipo relativo a esta necesidad adaptativa al ambiente eco-social, aquél se ha mantenido en la ontogénesis de las generaciones posteriores hasta la actualidad” (BUXO, 1988, 31).

A partir de estas premisas y dando por válidas las teorías sobre el desarrollo en la mujer primitiva de ciertas habilidades, cognitivo-lingüísticas, es fácil deducir que esas habilidades “en la medida en que actuaron como fuerzas selectivas, pasaron a formar parte del bagaje genético de este sexo y de su expresión fisiológica-neuronal” (BUXO, 1988, 34).

Los patrones de comportamiento femeninos parecen ser semejantes en todas las sociedades. BUXO señala que el estudio de las sociedades primitivas y rurales actuales, próximas a un estadio de desarrollo intermedio entre los primeros homínidos y sociedades complejas, revela que “la primera tarea que se le asigna a una niña es cumplir funciones semejantes a las de la madre, esto es, asumir el rol de la madre dentro del ámbito de la casa, o de la comunidad. Esto supone cuidar y socializar lingüísticamente a los hermanos más pequeños, así como especializarse en las habilidades típicamente femeninas, de manera que, cuando la niña alcance la pubertad, se espera sea capaz de cuidar de la unidad doméstica de un modo competente” (BUXO, 1988, 37).

Factores de diferenciación social

Si los sociolingüistas, como bien afirma Gaetano Berutto, “se esfuerzan en individualizar las tendencias que actúan en la relación lenguaje y sociedad y en particular en determinar los condicionamientos sociales del comportamiento lingüístico” (BERUTTO, 1979, 133), no ha de sorprendernos que estos mismos sociólogos del lenguaje se ocupen de, al menos, los siguientes factores importantes de diferenciación social: la edad, el sexo, el grupo étnico, la clase socioeconómica, el nivel de instrucción (BERUTTO, 1979, 135) y, relacionados con ellos, el lugar de origen y la profesión (HUDSON, 1981, 24). Todos estos factores son relevantes para el lenguaje y aunque aquí nos interesa especialmente el mencionado en segundo lugar, es obvio que todos ellos pueden aparecer imbricados.

Desde el punto de vista de la Sociolingüística, pues, la sociedad está estructurada en un espacio multidimensional en el que las personas pueden ser clasificadas teniendo en cuenta los factores anteriormente mencionados, como la edad, el lugar, la clase social o profesión y el sexo. Cada uno de estos espacios es relevante para el lenguaje desde el momento en que éste “proporciona al hablante un conjunto de símbolos muy claramente estructurado que puede usar para situarse en el mundo” (HUDSON, 1981, 23-24). Este espacio multidimensional presenta un modelo que requiere que el hablante decida dónde colocarse él mismo dentro del modelo. Esta elección constituirá, según HUDSON, un *acto de identidad* en ese espacio multidimensional (*Ibidem*).

Como sabemos, el lenguaje manifiesta no sólo ideas, sino también sentimientos; expresa no sólo una realidad, sino también la subjetividad del hablante (VIGARA TAUSTE, 1980, 9-10), su identidad. Para algunos el lenguaje “es un sistema análogo a la conciencia, sus normas y sus valores, ya que es reproducido por la conciencia y constantemente redefinido por ella...” (BREITLING, 1986, 215). De este modo, no sólo los individuos

sino cada grupo social tendrá una forma de consciencia de grupo social específico que se traducirá en un comportamiento sociocultural y sociolingüístico específico.

Históricamente, en la mayoría de las sociedades se han dado, de una parte, una separación social de ambos sexos y, de otra, una posición secundaria de la mujer. Esta subordinación se manifiesta, pues, tanto en el orden social como en “situaciones simbólicas que incluyen actitudes, sentimientos y valores, cada uno de los cuales nos revela que cada grupo sexual constituye en su comportamiento una forma de consciencia de grupo social específico. Así, el habla sexualmente diferenciada forma y constituye en el individuo afiliaciones de identidad que son reflejo de su consciencia de la realidad” (BUXO, 1988, 19).

Así pues, la interacción de la organización interna del ser humano y el ambiente externo producirán estructuras cognitivas que regirán el comportamiento socio-cultural. “En los procesos cognitivos las diferencias sexuales se refieren a modos distintos de organizar las percepciones y el conocimiento de la realidad socio-cultural, es decir, de representar las relaciones sociales y las cosas” (BUXO, 1988, 39).

Los distintos modos de percibir y entender la realidad incidirán, por ejemplo, en la percepción y en el uso de las palabras, cuyos rasgos semánticos pueden variar según el sexo de los interlocutores, ya que la percepción está en función de la socialización, la identificación y las expectativas sociales específicas a cada sexo (BUXO, 1988, 106-107).

En conclusión, no podemos mostrar una visión científica unívoca y homogénea sobre el comportamiento verbal de la mujer. Muchas de las teorías al respecto contienen elementos suficientemente sugestivos para incitar a análisis más pormenorizados y contrastados y, en todo caso, como señalan BARBERA, MARTINEZ BENLLOCH y PASTOR (1988, 122), quizá debería sustituirse la vieja pregunta de si existen o no diferencias entre hombres y mujeres, por otra relativa a la magnitud e importancia que dicha diferenciación ejerce sobre el desenvolvimiento personal de los sujetos.

Bibliografía

- ASKEW, S. y ROSS, C. (1991): *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Paidós, Barcelona.
- BARBERA, E.; MARTINEZ BENLLOCH, I.; PASTOR, R. (1988): “Diferencias sexuales y de género en las habilidades cognitivas y en el desarrollo motivacional” (95-123), en *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*, FERNANDEZ, Juan (coord.), Pirámide, Madrid.
- BERUTTO, G. (1979): *La sociolingüística*, Nueva Imagen, México.

- BREITLING, G. (1986): "Lenguaje, silencio y discurso del arte: sobre las convenciones del lenguaje y la autoconciencia femenina" (213-230), en *Estética feminista*, ECKER, G. (ed.), Icaria, Barcelona.
- BUXO REY, M^a Jesús (1988): *Antropología de la mujer. Cognición, lengua e ideología cultural*, Anthropos, Barcelona.
- GARCIA BASAURI, M. (1991): "La comunicación verbal en la mujer. 1.", *Didáctica*, nº 3, 13-24.
- HARRE, Rom y LAMB, Roger (1990): *Diccionario de psicología evolutiva y de la educación*, Paidós, Barcelona.
- HUDSON, R.A. (1981): *La sociolingüística*, Anagrama, Barcelona.
- MONTAGU, A. (1970): *La mujer, sexo fuerte*, Guadarrama, Madrid.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, Madrid.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C (1989): "Progresos y prejuicios en la educación no sexista" (11-51), en *Actas I Jornadas de Educación no Sexista de Castilla-La Mancha*, Servicio de Publicaciones de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- VIGARA TAUSTE, A.M^a (1980): *Aspectos del español hablado*, S.G.E.L., Madrid.
- WHYTE, J. (1987): "El establecimiento de los clichés sexistas entre los muchachos y las muchachas. Distintas explicaciones de sus orígenes y de sus consecuencias educativas" (81-127), en *La educación de lo femenino*, Aliorna, Barcelona.