

Foro **g**alego
de **e**ducación
para a **i**gualdade

XUNTA DE GALICIA



Foro galego
de
educación
para a
igualdade

DISEÑO: PLANOS
IMPRESIÓN: C.A. GRÁFICA
DEP. LEG.: VG:1090-00

INDICE:

PRESENTACIÓN

5

PRIMEIRO FORO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE 16 DE XUÑO DE 2000

9

O MODELO EDUCATIVO ANDROCÉNTRICO E A SÚA PERVIVENCIA NO ÁMBITO ESCOLAR

11

LINGUAXE, SEXISMO E EDUCACIÓN

27

POLÍTICAS EDUCATIVAS DE IGUALDADE. EXPERIENCIAS NO MARCO COMUNITARIO E ESTATAL

47

AS RELACIÓNS DE COLABORACIÓN ENTRE AS FAMILIAS E AS ESCOLAS NO ÁMBITO DA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE

65

SEGUNDO FORO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE 16 DE XUÑO DE 2000

81

A PERSPECTIVA DE XÉNERO EN EDUCACIÓN

85

A IGUALDADE VERSUS DIFERENCIA NA CONSTRUCCIÓN DUN MODELO EDUCATIVO INTEGRADOR

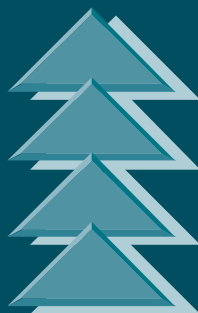
101

OBRADOIROS

121

EXPERIENCIAS DE IGUALDADE NO ÁMBITO ESCOLAR GALEGO

125



*P*RESENTACIÓN



Foro galego
de
educación
para a
igualdade



SERVICIO GALEGO DE IGUALDADE

Desenvolvendo como organismo autonómico de igualdade o *III Plan de Igualdade de Oportunidades para as mulleres galegas 1998-2001*, fíxase como un dos seus obxectivos prioritarios na *área de educación, cultura e imaxe "garantir unha educación igualitaria favorecendo a incorporación das mulleres en tódalas áreas e niveis de coñecemento"*.

Velar e fomentar que o principio de igualdade de oportunidades teña unha traducción real nas diferentes comunidades escolares constitúe por tanto unha primeira meta cara a que dirixir as súas actuacións formativas.

Sensibilizar ós diferentes sectores da Comunidade Escolar sobre a necesidade de promover dende unha perspectiva de xénero unha educación en igualdade conduce a este organismo de igualdade a **tentar favorecer o diálogo e o establecemento de vías de colaboración entre os responsables escolares e familiares.**

Neste sentido a organización de actividades formativas como son o *Foro galego de educación para a igualdade e a Xornada galega de nais e pais educando en igualdade*, constituíron momentos proveitosos nos que o profesorado e o colectivo de nais e pais puideron reflexionar colectivamente sobre a transmisión de valores de igualdade e sobre a necesidade de implicarse persoalmente na superación de actitudes, comportamentos e expectativas discriminatorias nunha cultura de xénero.

O **Seminario de Educación para a Igualdade** dependente funcionalmente do Servicio Galego de Igualdade tendo como **obxectivo prioritario favorecer a construción conxunta dun proxecto educativo humano, xusto e igualitario na Comunidade Educativa galega**, coordinou a organización destas actividades co obxecto de favorecer

a análise pausada e crítica das mensaxes e mecanismos de discriminación subxacentes que na actualidade continúan impregnando o desenvolvemento da actividade docente e da formación da identidade persoal das persoas de diferente sexo.

Tentando procurar con estas actividades a participación activa do profesorado e dos responsables familiares nun proceso de actualización formativa que inclúa a perspectiva de xénero como parámetro de análise e de calidade da atención educativa que a diario brindamos como modelos de identificación.

Nesta publicación recóllese unha escolma do contido das actividades formativas centralizadas celebradas en Santiago de Compostela durante os anos 1999 e 2000.

PRIMEIRO FORO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE, 4 e 5 de xuño de 1999

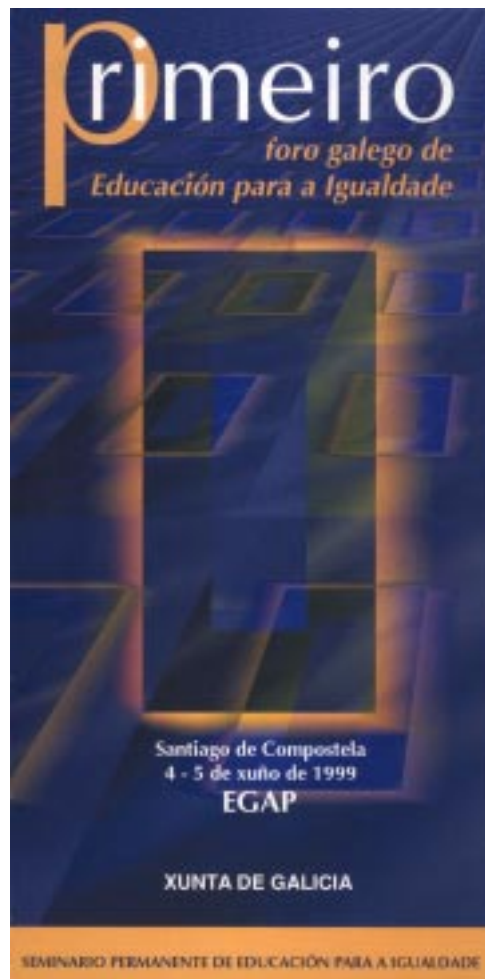
SEGUNDO FORO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE, 16 de xuño de 2000

Coa súa realización pretendeuse procurar a reflexión entre o profesorado galego de niveis non universitarios e o colectivo de nais e pais sobre a transmisión de estereotipos de xénero no ámbito escolar e familiar, favorecendo a toma de conciencia das persoas participantes como axentes nesta situación discriminatoria. Tentouse fomentar a revisión de prexuízos, actitudes e comportamentos que como persoas adultas xulgamos como "normalidades" na propia experiencia formativa, familiar e de participación social.

Crendo ter contribuído a iniciar nalgúns casos e a afondar noutros, a reflexión e promoción dunha educación en igualdade, agardamos que esta publicación lles resulte de utilidade e contribúa a continuar afrontando solidariamente a responsabilidade dunha convivencia harmónica entre o masculino e o feminino sustentada nunha real igualdade de oportunidades para mulleres e homes.

Aurora Montes Santa-Olalla
Directora Xeral do Servizo Galego de Igualdade

*P*RIMEIRO FORO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE 4 E 5 DE XUÑO DE 1999





MODELO EDUCATIVO
ANDROCÉNTRICO E A SÚA PER-
VIVENCIA NO ÁMBITO ESCOLAR.

Relatora: M^a JOSÉ URRUZOLA ZABALZA.

Foro galego
de
educación
para a
igualdade

M **MODELO EDUCATIVO ANDROCÉNTRICO E A SÚA PERVIVENCIA NO ÁMBITO ESCOLAR**

1. ¿PODEMOS SEGUIR AFIRMANDO QUE A ESCOLA ACTUAL É SEXISTA, ANDROCÉNTRICA?

A escola mixta actual ofrece unha aparencia de "igualdade de oportunidades entre sexos". As alumnas e os alumnos están nas mesmas aulas, co mesmo profesorado, os mesmos libros, as mesmas actividades escolares... O profesorado ten a impresión de que son tratados da mesma maneira e que se lles esixe igual a unhas e a outros...

Esta aparencia de igualdade convértese, nunhas ocasións nun veio e, noutras, nun muro, que esconde unha realidade de desigualdade xerarquizada entre os dous colectivos que compoñen o alumnado. É dicir, é un feito que, trala aparencia de igualdade que nos ofrece hoxe a escola, e incluso a convivencia familiar nas modernas sociedades "democráticas", a educación que se lles ofrece segue a ser estereotipada en función do xénero feminino e masculino.

É isto é así porque aínda hoxe se segue educando nun contexto familiar e escolar que son produtos dunha sociedade sexista e, por coherencia, son un reflexo dela e serven ós seus intereses.

Por iso, cando se trata de introducirse no coñecemento da filosofía coeducadora, é obrigado que se coñeza antes qué é unha sociedade sexista, para encontrar nesta análise claves explicativas da educación que se imparte no marco familiar e no escolar.



1.1. ANÁLISE DA ESTRUCTURA SOCIAL NA QUE XORDE A ESCOLA

No proceso evolutivo do ser humano, sucedeu o paso do reino animal á hominización e unha vez iniciada esta, comezou a etapa da humanización na que aínda estamos

Foro galego de educación para a igualdade

e na que os seres humanos van desenvolvendo nunha liña evolutiva, quebrada pero progresiva, a racionalidade e a liberdade.

Nos primeiros pasos da humanización, a condición biolóxica diferente das femias e os machos determina que elas se dediquen á xestión e reprodución das criaturas e eles, descoñecedores mesmo da súa participación na fecundación, queden á marxe dela. Os varóns, ó comezo da existencia humana, pensaron que a fecundación era acción das divindades, que infundían unhas sementes no útero das mulleres e, así, estas producían a vida humana. Isto explica a admiración que mostraron pola maternidade nas súas creacións artísticas e, segundo diversas psicólogas, a cobiza da capacidade de dar vida que tiñan as mulleres. Este feito biolóxico marcou así a división da ocupación ou traballo que realizarían as mulleres e os varóns, dándose así a división do traballo en función do sexo:

Mulleres:

reproducir (xestar, parir, alimentar, saúde, educación, etc.);
a cambio da súa mantenza
traballo para subsistir

Homes:

caza maior, pesca, etc.;
remuneradamente
producción,

Estas distintas ocupacións e traballos que realizaban as mulleres e os homes determinaron que unhas e outros desenvolvesen capacidades humanas diferentes.

O feito de que as mulleres foran as xestadoras e dadoras da vida humana non cabe dúbida de que influíu bioloxicamente na actitude que estas teñen, ante o corpo, a vida, a destrución dela; nas relacións que manteñen coas criaturas, coas outras mulleres, cos homes e coa natureza; no desenvolvemento da comunicación, observación, afectividade e outras capacidades e nas súas valoracións.

De igual maneira, a específica participación dos homes na reprodución influíu en que eles tivesen outra relación co corpo, a vida, as criaturas, etc. E o seu papel na procreación foi tamén diferente, en canto que estivo orientado cara ó exterior, cara á loita por controlar a natureza e o medio, para colaborar á subsistencia. Traballo que, sen dúbida, favoreceu un maior desenvolvemento da musculatura e da forza física, da agresividade (entendida como capacidade positiva de defensa) e doutras capacidades, formas de vida e valoracións.



Os dous traballos eran igualmente necesarios e importantes para a subsistencia e desenvolvemento da especie humana.

Esta diferenza biolóxica natural, en principio, non implica discriminación.

O feito de que as mulleres e os homes sexan diferentes bioloxicamente, o feito de que realicen traballos diferentes e que estes traballos determinen o desenvolvemento de capacidades humanas diferentes, non define, nin explica o que é o sexismo.

Máis ben, estes feitos mostran a diferenza, a diversidade do natural e como tal, puido ser e será enriquecedora.

Poderíamos estar hoxe, nunha sociedade onde as mulleres e os homes foran diferentes, onde as persoas tiveran traballos diferentes segundo as súas opcións persoais, por exemplo, que unha persoa, fora muller ou home, optase por realizar o traballo de axudar a desenvolverse a unha criatura e outra; o traballo de xestionar a economía ou a política e que os dous traballos fosen igual de recoñecidos e remunerados.

¡Poderíamos!, pero non estamos en tal sociedade. Porque no transcurso dos séculos o que soamente era diferenza foise convertendo en xerarquización.

É esta palabra, xerarquización, é a que empeza a definir xa o que é o sexismo, unha relación de poder dun grupo social sobre outro, en función do sexo, por medio da violencia.

A diferenza biolóxica é o natural, a xerarquización é o cultural.

Para institucionalizar esta división sexual do traballo naceu a familia.

Coa institucionalización da familia como contrato, a división sexual do traballo queda aprobada, legalizada.

Consegue institucionalizar algo moi importante: que a continuidade da especie humana quede resolta por conta do traballo case gratuito das mulleres.

Conséguese así definir os papeis que se lles asignarían á muller e ó home.

Mediante este contrato, o home aprópiase do corpo da muller e de tódolos beneficios que lle trae.

Foro galego de educación para a igualdade

Unha vez creada esta primeira célula de convivencia humana, as agrupacións humanas vanse facendo máis complexas e vanse creando grupos máis amplos: comarcas, pobos, nacións, etc.

E así, asentada nesta división legalizada dos seres humanos, vaise desenvolvendo unha organización sexista da sociedade, en canto que:

A muller convértese en:

reproductora-esposa-nai, e baixo esta base créase a construción teórica "xénero" feminino.

O varón convértese en:

organizador do mundo económico, social, cultural, técnico, xurídico, político. E, sobre esta base, crease o "xénero" masculino.

16

Mentres as mulleres solucionan o básico para a subsistencia a cambio da súa mantenza, o varón distribúe os bens, crea a cultura, dirixe a política, etc., remuneradamente

Xorde así a "orde" establecida, a sociedade Patriarcal: un modelo global de desenvolvemento social, baseado nesta xerarquización dos homes sobre as mulleres, é dicir, estruturalmente sexista.

E para manter esta "orde" os máis interesados na súa conservación seguiron empregando como medio a violencia ou imposición.

Por medio da violencia obtíñan, primeiro, beneficios individuais, conseguían responder ós instintos máis primarios: a necesidade de alimentación, a satisfacción sexual e a consecución do territorio, e despois, o mantemento desta "orde"

Os varóns usaron o criterio de apropiación, acumulación e abuso de poder para dominar, primeiro, as mulleres e extraer beneficios delas (satisfacer as necesidades primarias) e logo, esta lóxica aprendida na súa relación coas mulleres estendérona ós homes, continuando a lei do reino animal, "do máis forte" cos que consideren máis débiles por algún motivo: idade, pobo ó que pertence, condicións, económicas, etc. É a lóxica da violencia, que pasou a ser parte integrante da cultura masculina.



Foro galego de educación para a igualdade

Como sabemos, esta dominación baseouse ó principio na forza física e, logo, nas armas, nas guerras e as súas sofisticacións: " pactos" , etc..

No transcurso dos séculos, esta " orde" experimentou cambios importantes:

Esta organización social, chamada Patriarcado, podémola cualificar como primitiva, feudal, capitalista, segundo as diferentes solucións económicas que en cada época se van dando ó reparto dos bens entre os seres humanos.

De igual forma, foi progresando en canto ós medios dos que se vai dotando para conseguir unha mellor calidade de vida humana:

Nada teñen que ver os primeiros instrumentos que usaban os seres humanos para a súa subsistencia co descubrimento da máquina ou co actual desenvolvemento tecnolóxico.

Tamén podemos constatar múltiples cambios a través do tempo e nos distintos espacios do mundo, nalgunhas formas de vida, costumes, etc.

Pero por debaixo de todas estas variantes, a organización sexista da comunidade humana mantívose a través da historia, ata o momento actual.

Ó longo do proceso deste modo sexista de organizar a sociedade, e como consecuencia do lugar que cada colectivo (o dos homes e o das mulleres) ocupa na " orde" establecida, vívense dous procesos de socialización diferentes.

Nestes diferentes procesos, os seres humanos foron adquirindo unhas formas de pensar, de relacionarse, de facer, de divertirse, de sentir, de traballar... é dicir, unhas formas xerais de estar no mundo, de vivir, que, determinadas por diversos factores deste proceso, colaboraron a que hoxe o colectivo das mulleres e o dos homes teñan unha experiencia histórica moi diferente.

Nestes procesos de socialización diferentes é un feito que as mulleres e os homes desenvolveron máis unhas capacidades ca outras: por exemplo, as mulleres desenvolveron máis a capacidade de afrontar a vida desde a afectividade, a de ser responsables da cotidianidade, a intelixencia global para solucionar os conflitos da vida cotiá, a actividade no mundo privado, etc., e os homes, a capacidade de defenderse a si mesmos e os seus intereses, a actividade no mundo público, a capacidade de decisión no ámbito público, a autoestima, etc.

Se non existise unha estrutura social sexista, esta diversidade de valores podería ser beneficiosa. Podería indicar pluralidade, riqueza, diversidade..., se se vivise desde o desexo, desde a liberdade, como opcións ou como desenvolvemento de capacidades diferentes.

Podería tamén ser positivo se as diversas formas de vida ou o diferente desenvolvemento de valores, propio de cada cultura, foran igualmente considerados e recoñecidos.

Pero é un feito que isto hoxe non é así. Dáse unha xerarquización tamén entre o sistema de valores masculino e o feminino.

As consecuencias son coñecidas:

A través dos principais axentes de socialización: familia, escola e medios de comunicación, conséguese que as nenas-mulleres asuman a súa infravaloración colectiva, o rol de reproductora, esposa e nai e o status de "segundo sexo", que se lles outorga como cidadás. E que os homes asuman, como algo que lles correspondera por natureza, o exercicio do poder en todos os ámbitos, o seu rol de responsable do desenvolvemento económico, social e político e o status de primeiro sexo como cidadáns.

Esta "orde" sexista, ben trabada co paso do tempo, esfórzase hoxe por manterse e consolidarse adaptándose ás esixencias das modernas sociedades democráticas, e para isto conta con: o Estado e as súas institucións, a familia, o sistema educativo, os medios de comunicación, as relixións, a igrexa católica, as filosofías, as ciencias, etc..

E conta, tamén, coa complicidade dos homes e a colaboración das mulleres.



1.2. ¿COMO SE REFLECTE ESTA ESTRUCTURA SOCIAL SEXISTA NO SISTEMA EDUCATIVO?

Desde o marco social descrito, deséñase o sistema educativo e, por coherencia, a súa xerarquización sexista reflectirase nel de diversos modos, segundo as épocas históricas.

Desde 1984 fíxose obrigatoria a escola mixta.



O paso de escola segregada a escola mixta deuse na realidade, xuntando rapazas e rapaces nun mesmo espazo físico, pero sen que os centros, en xeral, fixeran a menor reconsideración do que podía supor xuntar rapazas e rapaces na escola, nun marco social sexista, onde a dominación do masculino sobre o feminino é un feito.

Fíxose sen unha crítica previa ós estereotipos "xénero masculino", "xénero feminino" con que a escola segregada educara a rapazas e rapaces, marcando a partir deles a súa propia individualidade.

Sen prever unha política non discriminatoria para as rapazas.

Sen ter claros os valores en que se educaría ás rapazas e rapaces como persoas.

Sen revisar o androcentrismo das Ciencias, a Lingua, Filosofía, Historia, etc. que impartirían.

Sen medir os beneficios e inconvenientes que tal cambio lles traería ás rapazas e rapaces.

Sen unha preparación previa do profesorado.

Non se partía dunha análise da vida, usos, costumes das mulleres ("subcultura" fronte á vida, usos, costumes, poder, dos homes ("cultura")). Nin se tivo en conta que os roles asignados ás mulleres estaban desvalorizados socialmente e os que se valoraban eran os asignados ós homes.

Non se fixo, en resumo, unha análise profunda da estrutura sexista da escola, reflexo dunha sociedade patriarcal, na que convivirían rapazas e rapaces nunha aparente igualdade.

As consecuencias máis importantes que se desprenden da forma de dar o paso de escola segregada a mixta e da práctica cotiá na actual escola mixta son:

1. A universalización dun modelo educativo: o masculino.

1. O reforzamento do sexismo, a través de:

- O currículo oculto: prexuízos sexistas
- O currículo explícito e os seus mecanismos de transmisión de contidos sexistas: material didáctico, a "ciencia" que se imparte, a organización escolar, o uso do espazo escolar, a orientación, a linguaxe, etc.

Ó final, a suposta "normalización" que se defendía como argumento básico a prol da escola mixta, quedou reducida a manter a mesma estrutura sexista que había na etapa segregada, pero cunha aparencia máis adaptada ás formas europeas de facer igualdade.

É o mesmo e único sistema que, cunha cara máis moderna, ás veces se achega ás nenas e mozos para facerlles sentir o seu poderío e outras veces as confunde, engana e integra.

É verdade que o espazo escolar mixto favoreceu a normalización no trato entre rapazas e rapaces, pero tamén é manifesto que, á vez, se vai conseguindo, "normalizar" as relacións sexistas, segundo as esixencias da época.

Quedou así este formato actual da escola, nunha igualdade formal, baixo unha aparencia que agacha a xerarquización de roles e valores.

Con esta "filosofía da igualdade" encamiñáronse as nenas e mulleres á integración no masculino, como se fose a súa saída liberadora ou como o único marco de referencia ó que as mulleres deben mirar e aspirar.

O resultado educativo é o que produce calquera estrutura sexista: a educación de persoas parcialmente desenvolvidas, con serias dificultades para conseguir o seu desenvolvemento integral como persoa, porque a súa educación foi deseñada para que sexan persoas que se complementen, "medias laranxas" condenadas a buscar a outra media laranxa, baixo pena de quedarse incompletas ou frustradas, e non persoas que, desenvolvidas globalmente, elixan desde a plenitude a súa propia evolución persoal e a relación coas demais persoas.

Unha educación, polo tanto, que non beneficia nin as alumnas nin os alumnos.



2. CARA A UNHA ESCOLA COEDUCADORA

A escola coeducadora non existe aínda.

Acabamos o século XX cun formato de escola mixta e un proxecto de escola coeducadora.



2.1. ¿ QUE SE ENTENDE POR ESCOLA COEDUCADORA?

Aquela escola cun deseño educativo que "colabore a que as alumnas descubran o positivo das formas de vivir, dos comportamentos, dos valores que historicamente desenvolveron as mulleres e que, de feito, son comúns na "cultura feminina" e



diferentes da masculina para que sexan coñecidos e valorados, primeiro por elas mesmas e despois polos alumnos, e propostos como pautas de comportamento ético, tanto para as mulleres como para os homes. E que colabore igualmente a que os alumnos descubran o positivo do comportamento da "cultura masculina" para que, sendo recoñecido por eles e elas, se converta tamén en pauta de conducta ética, tanto para homes como para mulleres.

Trátase, xa que logo, de salvar a diferente riqueza que as mulleres e homes foron achegando no proceso de humanización, para convertela nunha esixencia formulable a cada persoa, á marxe do xénero no que se lles encadra socialmente.

Isto supón que ó planificar a educación se parte dunha crítica da categoría de "xénero" na que o sistema patriarcal encadrou a mulleres e homes, baseándose no distinto lugar que ocupan desde sempre na reprodución da especie, na división do traballo, facendo desta división unha xerarquía de poder, do colectivo dos homes sobre o das mulleres, do xénero masculino sobre o feminino.

Supón, polo tanto, achegarse a cada persoa, na súa individualidade e singularidade, para potenciar que desde a súa liberdade vaia elixindo quen quere ser e cál vai ser a súa colaboración á xustiza e liberdade colectivas. (1)

É isto esíxelle á escola implicarse en colaborar no desenvolvemento das capacidades humanas en cada persoa que se vai educar.

Cada persoa e cada comunidade educativa concédelle un valor diferente a cada unha das capacidades. A unhas capacidades dálles máis importancia, prioridade e a outras concédelles outro tipo de recoñecemento. A cada capacidade adscríbelle un prezo diferente, un valor, é dicir, o recoñecemento que cada persoa e a comunidade educativa faga de cada capacidade fará que estas se convertan en valores.

E desde estes valores consensuados impulsárase a adquisición de actitudes nun proceso educativo que prepare as alumnas e os alumnos para vivir un progresivo desenvolvemento persoal e para colaborar na evolución humana dunha sociedade construída con criterios de corresponsabilidade.

É a contribución educativa que a escola pode realizar a través do proxecto educativo de centro, do proxecto curricular, do regulamento de orde e funcionamento, das actividades que realice en relación co contorno natural, social, etc.



2.2. A ESCOLA COEDUCADORA, PUNTO DE PARTIDA IMPRESCINDIBLE DUNHA EDUCACIÓN TRANSVERSAL

A partir do acordo coa formulación da Reforma que explícita que "a rivalidade da educación é o desenvolvemento integral da persoa", a escola está obrigada a colaborar na creación dun modelo novo de persoa e a posibilitar unhas condicións que potencien o seu desenvolvemento integral. É unha responsabilidade que comparte con outros axentes educadores e socializadores.

O novo e escuro concepto de "transversalidade" ofrécenos unha perspectiva desde a que analizar qué modelo de persoa e sociedade se quere construír.

Desde a filosofía transversal:

1. Comézase por revisar a educación parcial das persoas.

Nesta sociedade, as persoas non teñen unha experiencia de vida, un desenvolvemento persoal e unha educación neutros. Por pertencer a un sexo ou a outro, no proceso de socialización fóiselles marcando, segundo dúas categorías xerarquizadas "o xénero masculino" e o "xénero feminino" e foron educados parcialmente, segundo o sistema de valores producido neste proceso.

2. Formúlase a superación desta parcialidade e a creación dun modelo novo de persoa.

Constatando que nunha sociedade sexista as mulleres e os homes adquiren un desenvolvemento humano parcial, cómpre a superación desta parcialidade e a creación dun modelo de desenvolvemento integral da persoa.

Salvando todo o positivo que ofrecen a cultura das mulleres e a dos homes e facendo crítica dos aspectos negativos adquiridos, pódense encontrar criterios para colaborar nun desenvolvemento integral da persoa, rexido por un novo sistema de valores, unha nova ética. Non se trata de facer un clixé de "persoa", de ter un modelo único. A diversidade pode traer riqueza.

Cada persoa é singular e irrepitible, posúe diferentes potencialidades e ofrece unha riqueza que desbordaría calquera definición cerrada que se trate de dar para delimitar qué é o desenvolvemento integral dunha persoa.

Ademais, se se fala de "desenvolvemento", enténdese que é algo progresivo, que nunca acaba, xa que o crecemento dunha persoa é cambiante en función de diversas variables: idade, época, culturas diferentes, opcións persoais, etc.

O que si é posible sinalar é unha serie de criterios que axuden a detectar o positivo para o desenvolvemento individual e colectivo. Pódense explicitar algúns valores que colaboran no desenvolvemento das persoas, que potencian a súa evolución



e que o encamiñan á felicidade propia e á da colectividade.

Partindo así da individualidade e singularidade de cada persoa, potenciarase o exercicio das súas capacidades a partir da súa liberdade e á marxe dos estereotipos de xénero, que, ó ser limitativos no desenvolvemento persoal, son prexudiciais para as alumnas e os alumnos.

3. Preténdese a creación dunha nova ética

A filosofía transversal esixe a revisión crítica do sistema de valores xerado nunha sociedade xerarquizada desde a súa base.

A sociedade actual optou por priorizar algúns valores como o rendemento económico, a eficacia, o "triunfo" medido en poder e diñeiro, a agresividade, a competitividade, o individualismo, a lei do máis forte, o activismo, a resposta non reflexiva ó inmediato e outros. E por desvalorizar outros valores como a afectividade, a capacidade de relacionarse positivamente coas demais persoas e o contorno, a observación, a autonomía, a responsabilidade e autoridade no espacio privado, a capacidade de solucionar a vida e os seus conflitos a partir do afecto.

A pesar de que ambas as culturas tiveron contribucións positivas e negativas, unha delas, a masculina, pasou a ser a predominante e os seus valores convertéronse no marco ético desde o que se educaron as relacións co propio corpo, as relacións coas demais persoas e pobos, as relacións co medio natural e urbano, o uso dos recursos, o emprego dos métodos adecuados para solucionar os conflitos, etc. Esta sociedade réxese polos valores lexitimados pola cultura masculina, aceptados como os predominantes e desde este sistema de valores deseña o sistema educativo, xurídico, político...

Ademais, a través dos séculos, este marco ético constituíuse no único punto de referencia da conducta humana.

A educación transversal empeza por revisar a lexitimidade e validez deste sistema de valores para o desenvolvemento integral da persoa.

Desde unha filosofía alternativa inténtase recuperar a cultura feminina e os valores positivos desenvolvidos nela, como un novo punto de referencia para o desenvolvemento humano.

Conseguremos así que, a partir da riqueza de ambas as culturas, o marco ético de referencia sexa o desenvolvemento humano global.

É desde este marco:

Revisar criticamente a parcialidade do desenvolvemento estereotipado de valores. Redefinir o significado que se lle deu na ética androcéntrica a valores tales como

a intelixencia, a autoridade, o dinamismo, a afectividade, comunicación, expresión, etc.

Priorizar na educación familiar, escolar, social, etc. un novo sistema de valores: o coidado da vida, a afectividade como enerxía constructiva, a autonomía persoal, a corresponsabilidade, a intelixencia, creatividade, comunicación e expresión, respecto, solidariedade, actividade, etc. de tal forma que sexan guías que orienten a adquisición de actitudes tales como:

- Vivir con interese por elevar progresivamente o grao de saúde persoal e o da colectividade.
- Traballar por conseguir os graos de satisfacción que necesitamos todas as persoas a nivel corporal e psicolóxico para vivir con calidade.
- Habitarse a afrontar con calidade o traballo.
- Sentirse responsable e acostumarse a actuar para lograr unha evolución positiva do medio natural e urbano.
- Ser consciente de que os recursos que lle corresponden á comunidade humana hai que convertelos en instrumentos para o desenvolvemento humano de todas as persoas.
- Colaborar persoalmente na creación dun modelo de convivencia internacional, guiada por criterios éticos de desenvolvemento humano.
- Asumir os dereitos das demais persoas.
- Potenciar o exercicio da liberdade na vida persoal.
- Aprender a gozar do ocio.
- Posibilitar o dereito á información, etc.

Impulsar a adquisición destas e outras actitudes, nas mulleres e nos homes, a partir deste novo sistema de valores.

4. Este proxecto globalmente alternativo da educación, é dicir, transversal, está esixindo a creación dun modelo novo de escola.

Para conseguir que estas actitudes sexan habituais e cheguen a estar integradas no comportamento dunha persoa, é preciso, ademais da referencia de tales comportamentos no seu contorno, adquirir unha serie de informacións e coñecementos conceptuais, como instrumentos necesarios para crear unha conciencia que favoreza a creación da actitude.



A escola sería o lugar onde se aprende a vivir (non só a subsistir), onde se adquiren estas actitudes, impulsadas por uns valores consensuados pola comunidade escolar. Actitudes que no proceso educativo se poderían converter en hábitos, en formas persoais e colectivas de vivir. En indicadores do desenvolvemento humano persoal e colectivo.

Sería tamén un dos lugares onde se adquiren os coñecementos que son necesarios para vivir, segundo este sistema de valores. É dicir, as nenas e os nenos non irían a este lugar, a escola, aprender " cousas" senón que, nun espazo escolar arquitectonicamente ben diferente ó actual, aprenderían " cousas" para aprender a ser persoa.

A escola, desde esta perspectiva, non falaría de " temas transversais" senón que, despois de optar por un sistema de valores, trataría de forma transversal todos aqueles aspectos da vida humana que favorecen o desenvolvemento da persoa, tales como: o coidado da saúde, a educación para o pracer sensorial, sexual, psíquico, para o ocio, para a comunicación, as relacións constructivas co medio natural e urbano, a corresponsabilidade e calidade no traballo, o uso dos recursos como instrumentos de benestar para todas as persoas...

5. Sería a colaboración do sistema educativo na construción dun modelo novo de sociedade.

Toda esta concepción transversal da persoa e do sistema educativo está a supor que aspiramos a unha sociedade diferente á actual.

Unha sociedade que, anulando a xerarquización básica das persoas en función do sexo e erradicando a violencia como instrumento para manter esta e todas as xerarquizacións establecidas sobre ela, xa sexa en función da clase económica, etnia, idade, grupo cultural etc, se constrúa con criterios éticos de desenvolvemento humano, que colaboren na creación doutro sistema de valores, a partir do cal se posibiliten unhas relacións positivas co propio corpo, co medio natural e urbano, coas persoas e os pobos, cos bens e recursos, e se priorice " o ser" ó " ter".

Unha sociedade onde todo o que sucede no ámbito privado: reprodución (xestación, parto, alimentación, saúde, educación, etc.), o traballo necesario para vivir con calidade, as relacións afectivo-sexuais, o coidado das persoas que necesitan axuda, etc., e todo o que sucede no ámbito público: xestión económica, social e política, sexa realizado polas mulleres e homes, a partir duns criterios éticos de corresponsabilidade.

Foro galego de educación para a igualdade

Contamos xa con descubrimentos científicos e técnicos que poden achegar recursos para que todas as persoas do mundo teñamos unha vida digna, superemos a fame e a pobreza, a militarización da sociedade actual, a explotación dos países máis desfavorecidos, os imperialismos entre pobos e consigamos os medios que necesitamos para vivir satisfactoriamente como persoas e pobos e para construímos os graos de felicidade e paz ós que aspiremos.

É a sociedade que tratan de construír desde hai séculos colectivos sociais como o movemento feminista, o movemento ecoloxista, o movemento da non-violencia, movementos autónomos de loita e todos aqueles outros colectivos alternativos que, enfrontándose á "orde" mundial establecida, desde diversas filosofías e posicionamentos prácticos, van colaborando na construción dun camiño cara á liberdade e que ó final do século XX, conseguiron esixir que tamén o sistema educativo se implique na construción deste novo modelo de organización social.

M^a José Urruzola Zabalza.
Asesora de Coeducación en Bizkaia.



*L*INGUAXE, SEXISMO
EDUCACIÓN

Relatora: AURORA MARCO LÓPEZ.

Foro galego
de
educación
para a
igualdade

LINGUAXE, SEXISMO E EDUCACIÓN



Unha das cuestións nas que se vén insistindo desde a Lingüística, a Psicolingüística e outras disciplinas é a teoría de que a lingua é un espello, un reflexo da realidade, produto das relacións sociais que configura unha determinada forma de ver o mundo. Os costumes dos e das falantes dunha comunidade, as transformacións que se foron producindo ó longo da historia dos pobos, maniféstanse no instrumento de comunicación por excelencia que é a lingua. Por iso desde a investigación (Sapir, Whorf, Bernstein, García Calvo) sinálase a íntima vinculación que existe entre linguaxe e realidade. García Calvo di que son dúas caras dunha mesma moeda. Confúndense de tal maneira que a realidade só existe cande se nomea ou ben existirá de diferente maneira despois de ser nomeada.

Tamén Benveniste¹ se refire ó tema indicando que "la lengua reproduce la realidad..." El que habla hace renacer por su discurso el acontecimiento y su experiencia del acontecimiento. El que oye capta primero el discurso y a través de este discurso el acontecimiento reproducido... Surgen aquí en el acto varios problemas, que dejaremos a los filósofos, en especial el de la adecuación del espíritu a la "realidad" ... Por su parte, el lingüista estima que no podría existir pensamiento sin lenguaje, y que en consecuencia el conocimiento del mundo está determinado por la expresión que recibe. El lenguaje reproduce el mundo, pero sometiéndolo a su organización propia..."

Da mesma maneira que existen eses vínculos entre linguaxe e realidade, tamén existen entre pensamento e linguaxe. Desde a Psicoloxía (Luria, Vigotsky) sostense que a configuración do pensamento e a adquisición da linguaxe están nunha relación de reciprocidade. A medida que unha persoa vai adquirindo a linguaxe, a través das relacións sociais, vai configurando a mente e adquirindo á súa vez unha serie de procedementos comunicativos que a axudan a saber comportarse coas demais persoas e lle serven, por outra parte, para regular a conducta e o

¹ Benveniste, E., Problemas de lingüística general, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1974, 4ª ed. p. 26-27.

pensamento. A linguaxe é, dos procedementos comunicativos que utiliza cada persoa, o sistema principal.

Mais non só se trata dun instrumento útil, que serve para comunicármonos, é algo máis. É un sistema vivo, en constante evolución, que está pegado á sociedade da que forma parte, da mesma maneira que a pel se pega ao corpo. Polo tanto reproduce con fidelidade o corpo que hai debaixo. Ao estar suxeita a cambios, a modificacións, non pode permanecer fixada, atrapada nun corsé, nunhas normas, nuns patróns inamovíbeis porque ao cambiar a vida, os costumes, as ideas... a lingua debe reflectir tamén eses cambios. Como a evolución das mulleres nestes últimos anos foi grande, e aínda será máis, a lingua, non pode ficar de costas a esa realidade nova, se non queremos que se converta en algo anacrónico. Cada vez que se introducen novos elementos na sociedade, introdúcense novas palabras para explicalos ou introdúcense cambios na forma de nomear: ministra, por ex., desde que as mulleres accederon a eses cargos (antes só ministro). E igual ocorre con enxeñeira, avogada, xuíza, porque a medida que as mulleres se foron incorporando a estas profesións, a lingua utiliza os propios recursos que posúe e, cando é necesario, innova ou inventa solucións.



SEXISMO E ANDROCENTRISMO

No proceso de socialización da lingua, a sociedade asigna diferentes papeis a nenas e nenos, a mulleres e homes porque as sociedades non son neutras, como tampouco o son o pensamento e as palabras. Unha sociedade patriarcal construíu unha linguaxe patriarcal que deriva dunha cultura na que o varón se considera a medida de todas as cousas. Esta visión do mundo a través do varón, androcentrismo, leva aos usos sexistas da lingua, o que se reflicte en xéneros, concordancias, orde expositiva (masculino-feminino), utilización de formas asimétricas, dun determinado vocabulario con discriminacións para as mulleres...

O sexismo e o androcentrismo son dous valores dominantes no mundo que impregnan a sociedade de usos discriminatorios. Mais convén esclarecer estes dous conceptos. O sexismo pode definirse como "supremacía de un sexo sobre outro. Históricamente lo exercieron de maneira hegemónica los hombres sobre las mujeres,



apoyándose en la construcción social del género"². O sexismo, polo tanto, é unha actitude mentres que o androcentrismo é un punto de vista que reflicte, como xa apuntei, unha visión do mundo vista desde a óptica masculina, unha visión parcial e limitada de todo o que nos rodea³.

Se aplicamos estas pautas de análise á lingua, poderemos concluir que a lingua non é sexista senón androcéntrica, mais si son sexistas os usos que facemos dela porque o sexismo depende da persoa que fala. Se escoitamos frases como "os homes non choran", "compórtate como unha señorita", "as nenas teñen que ser educadas e modosiñas", "todas as mulleres son iguais", se diferenciamos na nosa expresión o adxectivo *público* cando aplicado aos homes do adxectivo *pública*, se está aplicando a mulleres (no primeiro caso, referido a actividades públicas, no segundo caso con connotación pexorativas, sexuais); se nos diriximos a un auditorio con mulleres e homes coa frase "Boas tardes ou bos días a todos" (excluíndo a unha parte dese auditorio), estas formas de expresarse revelan, por parte de quen fala, un sexismo social que se traduce en palabras, en frases. Mais ninguén nos obriga a utilizalas.

O androcentrismo, pois, máis que o sexismo é a causa e orixe dos usos sexistas da lingua, das asimetrías. Depende de cada un, de cada unha de nós.

Se as asimetrías se mostran na linguaxe e este contribúe a que estas relacións se manteñan ou transformen: ¿que debe cambiar primeiro, a lingua, a sociedade? ¿as dúas paralelamente? A polémica, quizá innecesaria, está presentada nas investigacións. Ángel López García, na súa *Gramática femenina*⁴ aborda o tema argumentando que primeiro debe cambiar a sociedade e despois cambiará a lingua. Argumentación que non me convence porque penso que os dous procesos poden e deben ser simultáneos: todo cambio lingüístico ten a súa orixe en transformacións sociais, xa ficou indicando, e estas, á súa vez, vense reforzadas e alentadas polos cambios na nosa lingua. Se cando falamos non excluímos as mulleres do noso discurso, se as facemos presentes, se nomeamos o mundo tal como é - en masculino -, estamos representando a diferenza sexual na linguaxe.

² Rodés Gisbert, M. Y. E. simón Rodríguez, M. E., "Introducción. Aclaración de términos", en *Curso de formación de monitoras/es de coeducación*, Generalitat Valenciana, Institut Valencià de la Dona, Colección "Estudis y postopes", nº 3, 1989, p. 7-19.

³ Lledó, E., "Reflexiones sobre el sexismo y el androcentrismo. Sus repercusiones en la lengua", en Marco, A. (Edit.), *Estudios sobre Mujer, Lengua y Literatura*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria/Universidad de Santiago de Compostela, Santiago, 1996, pp. 137-151.

López García, A. e Morant Marco, R., *Gramática femenina*, Cátedra, Madrid, 1991.

Moito máis convincentes son outras argumentacións, como a de Luce Irigaray: posto que a lingua e a sociedade interaccionan "es posible estratégicamente poner el acento de la mutación cultural tanto sobre una como sobre otra y, sobre todo, no esperar pasivamente que la lengua cambie"⁵. Ou como moi acertadamente di Agnes Callamard: "en las palabras también hay identidad y unas expresan el poder de excluir y otras la voluntad de incluir"⁶. Intentemos cambiar a linguaxe ao mesmo tempo que a sociedade vai evoluíndo cara un modelo máis igualitario e a linguaxe pode contribuir en grande medida a esta mudanza, facéndonos visíbeis, porque queremos nomear e ser nomeadas desde nós mesmas. Se se nega a feminización da linguaxe tamén se negan os cambios políticos, sociais e culturais e os compromisos asumidos polos gobernos e a ONU con relación á igualdade entre homes e mulleres que, xa o vimos, teñen o seu reflexo nela. Feminizar os usos lingüísticos supón adaptar o idioma a esas realidades sociais e culturais mais tamén se inscribe nun contexto político: o da igualdade entre homes e mulleres.



LIÑAS DE INVESTIGACION DO SEXISMO NA LINGUAXE

- As investigacións lingüísticas desde unha perspectiva de xénero poden situarse en torno a dúas liñas:
- Como falamos as mulleres e os homes, ou de que forma se nos ensina a usar a lingua.
- Como se fala de homes e de mulleres, que imaxes obtemos a través da lectura de textos escritos ou das verbalizacións, como se fala a unhas e a outros.

No primeiro punto non vou entrar porque sería obxecto doutra conferencia. A segunda liña de investigación, o que propiamente se denomina sexismo lingüístico, oríentándose sobre todo á análise do vocabulario, á asimetría semántica, ás connotacións negativas dos termos femininos con relación aos masculinos e ao

⁵ Irigaray, L., "L'ordre sexual du discours", *Langages*, 85. Tomo a cita de Francesca Lisi, "Enseñar a pensar el lenguaje: una investigación sobre algunos casos de polarización semántica", en VV.AA., *La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*, Icaria, Antrazyt, Barcelona, 1997, p. 66.

⁶ Callamard, A., "El sexismo a flor de palabras", *Le Monde Diplomatique*, 15/3/98, p. 17. Artículo traducido por Beatriz e Zaida de *Modemmuje* (<http://nodo50.ix.apc.org/mujeresred>).



estudio das implicacións do masculino xenérico, Hai moitas pautas da análise para detectar o sexismo na linguaxe. Referireime só a algúns aspectos, por razóns de tempo. Como no título da conferencia fago alusión ao sexismo, en termos xerais, ao que poderíamos denominar sexismo social, dos tres ámbitos de actuación sobre os que vou exemplificar, os dous primeiros teñen relación directa co sexismo lingüístico. No terceiro caso centrareime nos medios de comunicación (escritos), abordándoo de forma máis ampla e non cinxida estrictamente ao ámbito lingüístico, aínda que farei algunha referencia porque a lingua está sempre presente.

Un dos tópicos máis estendidos que hai que desenmascarar é a deliberada ou involuntaria confusión entre xénero gramatical e sexo das persoas. O xénero gramatical masculino con carácter específico nomea varóns, o feminino mulleres. Cando nos referimos a grupos humanos e queremos que homes e mulleres fiquen nomeados, en lugar de acudir aos, mal chamados, xenéricos (*os homes, os nenos, os alumnos, os médicos, os electores*) temos recursos para facelo: os xenéricos colectivos reais (*os seres humanos, a infancia, o alumnado, o persoal médico, o electorado*) ou podemos optar polo desdoblamento, que non duplicación, do tipo: *os nenos e as nenas, as nenas e os nenos, as alumnas e os alumnos*. E podemos acudir aos abstractos: en lugar de utilizar eses masculinos xenéricos, *os directores, os asesores, os xefes, os mestres/os alumnos/os pais*, a lingua ten outros recursos para representar o xénero humano, isto é, a mulleres e homes: *a dirección, a asesoría, a xefatura, a comunidade escolar*⁷.

Acostúmase utilizar con sentido universal a palabra *home/s* que se pode substituír perfectamente por *ser humano, xénero humano, persoa, o home e a muller ou a muller e o home*... Está comprobado que ese pretendido masculino xenérico trae consigo o chamado salto semántico, isto é, iniciar unha frase ou un discurso con este masculino refire aos homes, son polo tanto masculinos específicos, marcados polo xénero: "Eu contrato sempre traballadores competentes... coas mulleres os criterios de selección son outros".

Non insistirei máis nestas cuestións sobradamente coñecidas, e con abondosa bibliografía, porque quero sinalar outros casos de sexismo, por exemplo, a *asimetría* que se dá nalgúns substantivos e adxectivos no sentido de definir de distinta forma unha mesma palabra, segundo se aplique a mulleres ou a homes. Son os *duais aparentes*. Os dicionarios ofrécenos un bo repertorio:

⁷ Para esclarecer dúbidas sobre todas estas cuestións, pódese consultar o folleto que o grupo NOMBRA publicou en 1995: *En femenino y en masculino*, Instituto de la Mujer, Madrid.

fulano, a. Designación vaga dunha persoa da que non se coñece o nome ou non se quer mencionar. //2.s.f. prostituta.

Do mesmo tipo serían *golfo, a / individuo, a / lercho, a / mancebo, a / mundano, a / pelexo, a / pendón / zorro, a...* Son innumerábeis os exemplos. Hai quen argumenta que son os usos sociais os que impoñen un determinado léxico. Hai que ter cuidado con estas afirmacións porque na sociedade están cambiando os valores e hai que utilizar un léxico equilibrado para homes e mulleres, que non discrimine a estas.

Canto aos *apelidos e tratamentos*, Susan Kirpatricken en *Las románticas* lembra como no século XIX as mulleres que comezaban a reivindicar os seus dereitos xa se queixaban de que os varóns fosen nomeados por si propios, polo lugar que ocupaban na sociedade, independentemente do seus status civil. No caso das mulleres a situación era/é diferente: na fala, na escrita (na correspondencia, por exemplo) aparecen a Sra (de) Pérez, Sra (de) Rodríguez, ou a filla de, a viúda de, a muller de ... No que di respecto aos tratamentos, existe unha clara asimetría entre Señora/Señorita e Señor/Señorito. No primeiro caso a diferenza entre unha e outra forma está baseada no estado civil. No segundo caso no hai simetría no emprego Hai un texto moi ilustrativo de Charlotte Perkins Gilman que relata o momento en que tres homes descubren o país de Herland (*O país de elas*, 1915) e discuten sobre a forma de nomear as persoas:

"¿No tienen nombre vuestras mujeres, antes de casarse?, preguntó repentinamente Celis. "Sí", contestó Jeff. "Tienen su apellido de solteras, es decir, el apellido de su padre". "¿Y qué pasa con esos apellidos?", preguntó Alima. "Lo cambian por el de sus maridos, querida", contestó Terry. "¿Los cambian?" ¿Y qué hacen los maridos? ¿Cambian sus apellidos por los de ellas? "¡No!, contestó el riendo. "El hombre mantiene el suyo, al mismo tiempo, se lo da a la mujer. "Entonces, lo único que hacen ellas es perder el suyo y asumir uno nuevo. ¡Qué desagradable! ¡Definitivamente, nosotras no lo haremos!, contestó decididamente Alima!⁸.

A propósito das titulacións hai que indicar que unha orde do 22 de marzo de 1995 (BOE 28-3-95) adecuou a denominación dos títulos académicos oficiais á condición masculina ou feminina das persoas que os obteñan, de tal xeito que hoxe, ao lado dos masculinos correspondentes, debemos falar e escribir *diplomada*,

⁸ Pearson, J. et alii, *Comunicación y género*, Paidós, Barcelona, 1993, p. 137.

licenciada, doutora, técnica, enxeñeira, avogada, médica, arquitecta. Igual acontecen cos cargos: *embaixadora, gobernadora, ministra, maxistrada, alcaldesa, concelleira, deputada...* Sen vacilacións, temos que evitar os masculinos na designación de profesións, cargos, títulos cando son as mulleres as que os obteñen ou exercen.



D I C C I O N A R I O S E L E C T R O N I C O S

Nestes tempos que vivimos, tan centrados nas novas tecnoloxías, a rede Internet xoga un papel moi importante na mellora da calidade da educación. Trátase dun medio de comunicación masivo, libre e incontrolábel. Por iso mesmo é un medio poderoso para chegar á xente de calquer idade e, de maneira especial, á infancia e xuventude. A súa influencia pode ser grande, xa está sendo. Aínda que así se nos queira presentar, non se trata dun espazo masculino. Hoxe hai xa moitas cibernautas, e estatísticas recentes mostran como as mulleres navegamos pola rede, aínda que de forma diferente aos homes⁹.

Neste contexto, pareceume interesante analizar algún dicionario electrónico, posto que xa teño traballado con varios dicionarios impresos (escolares e xerais). Centreime nun dicionario de sinónimos porque, cando está ben elaborado, é un instrumento extremadamente útil. É unha obra de carácter cultural e estético que permite tirar moito proveito da lingua, variando o vocabulario, evitando repeticións inútiles e posibilitando maior rigor na expresión, ao ofrecer para cada caso o vocábulo exacto. O que analicei foi o *Microsoft Word 98*, a última edición dun dos procesadores de textos máis vendidos no mundo da informática. Non realicei un baleirado exhaustivo mais detivenme en moitas entradas que, a modo de exemplo, serven para ilustrar como está concibido¹⁰. A mostra que ofrezco dá conta da

⁹ Non convén esquecer un dato: a primeira programadora da historia foi Lady Ada Augusta Byron (1815-1852): introduciu a programación por tarxetas e a posibilidade de uso de subprogramas (por iso a linguaxe que serviu para unificar os utilizados polos tres exércitos dos EE.UU. leva o seu nome, ADA). Mais recentemente, 1943, nos comezos da programación, cen mulleres novas, polas súas boas aptitudes en matemáticas, foron seleccionadas para programar ENIAC, fabricado por IBM. De todo isto informa un interesante traballo de Mari Álvarez Lires, Gloria Soneira Veiga e Inma Pizarro Sánchez, "Propuestas para una enseñanza no sexista de Ciencias Naturales, Física y Química, Matemáticas e Informática" (Hacia una escuela coeducadora. 1º Postgrado de Coeducación, Escuela Universitaria de formación del Profesorado de Álava / Instituto Vasco de la mujer, Bilbao, 1992, p. 333.

¹⁰ Para un tratamento máis amplo do tema, pódese consultar o meu traballo "La ciberlengua, una transformación pendiente", en Instituto de la Mujer. En femenino y en masculino, madrid, 1999.

visión limitada da realidade das mulleres, unha visión inacabada, inharmónica, imperfecta, na que os filtros culturais e lingüísticos son fonte de numerosos estereotipos e o estereotipo é un cliché reductor que, cando se aplica aos modos de vida e pensamento, constitúe un obstáculo para a comunicación entre as persoas.

Vexamos algúns exemplos (en estilo "negriña" figuran os significados, en "regular" os sinónimos). Reproduzo o texto en castelán, tal como figura na rede:



Profesiões, cargos, ofícios:

ABOGADA. O dicionario di "Reemplazar por abogar y abogado".

ABOGADO. 1) **Jurisconsulto**, letrado, jurisperito, leguleyo, jurisprudente, legista, jurista, legisperito, consejero, asesor, criminalista, doctor en leyes, picapleitos.

2) **Defensor**, intercesor, protector, campeón, paladín, tutor.

ALCALDESA. O dicionario di "No se encontró".

ALCALDE. **Corregidor**, intendente, administrador, magistrado, baile (!!), funcionario, regidor, gobernador.

COMPOSITORA. "No se encontró".

COMPOSITOR. **Músico**, autor, maestro, musicólogo.

DOCTORA. "No se encontró. Reemplazar por doctor."

DOCTOR. **Graduado**, diplomado, titulado, universitario, académico, profesor, catedrático, facultativo, médico, cirujano, erudito, docto.

ENFERMERA. **Asistente**, ayudante, auxiliar, sanitaria, cuidadora, practicante.

ENFERMERO. O dicionario di "Expresiones relacionadas: enfermera".

INGENIERA. "Reemplazar por ingeniero".

INGENIERO. **Técnico**, perito, profesional, experto, especialista, diplomado.



MAESTRA. 1) **Profesora**, educadora, instructora, consejera, guía, catedrática/ 2) Experta, avezada, maestro (así, en masculino).

MAESTRO. 1) **Profesor**, educador, tutor, preceptor, mentor, ayo, instructor, institutor, dómine, pedagogo, conferenciante, consejero, catedrático, doctrinador. 2) **Artista avezado**, perito, ducho, diestro, mañoso, experto, práctico, experimentado. 3) **Compositor**, músico, ejecutante, intérprete.

MEDICA. "Reemplazar por médico".

MEDICO. **Facultativo**, doctor, galeno, terapeuta, clínico, especialista, alópata, homeópata, cirujano, oftalmólogo, ginecólogo, tocólogo, urólogo, dermatólogo, otorrinolaringólogo, patólogo.

OPERADORA. Computadora, procesadora, sumadora, multiplicadora, máquina...

OPERADOR. 1) **Cirujano**, especialista, quirúrgico. 2) **Manipulador**, ejecutor, elaborador, practicante, operante, obrador, actuante, operario.

2. Asimetría na definición de termos idénticos (incluímos algúns exemplos de substantivos e adxectivos).

ABUELA. **Nana**, yaya, nodriza.

ABUELO. **Viejo**, anciano, ascendiente, antecesor, añoso, antiguo, bisabuelo, tatarabuelo, retatarabuelo.

AYA. **Niñera**, nodriza, chacha, tata, ñaña, ama seca (!!), institutriz, preceptora.

AYO. **Preceptor**, maestro, orientador, educador, pedagogo, tutor, consejero, guía, instructor, dómine, profesor, mentor.

ASTUTA. **Taimada**, pécora, malvada, viciosa, deshonesto, perversa, maliciosa.

ASTUTO. **Calculador**, avisado, artificioso, marrullero, chusco, perillán, travieso, ladino, bribón, pícaro, cuco, malicioso, artero, sagaz, diestro.

COQUETA. **Casquivana**, frívola, vanidosa, presumida, ligera, veleidosa, voluble, fatua, ufana, disipada, seductora, engañosa, engatusadora, cameladora, hechicera.

COQUETO. **Pisaverde**, elegante, gomoso, currutaco, caballereite, figurín, lechuguino, mozo, pollo, imberbe, inexperto.

CORTESANA. **Damita**, doncella, señorita, joven, chica, dama, damisela.

CORTESANO. **Palaciego**, palatino, noble, aristócrata, hidalgo, caballero, patricio, camarero, menino.

ENTRETENIDA. **Concubina**, manceba, querida, mantenedora, amante.

ENTRETENIDO. **Gracioso**, divertido, distraído, alegre, ameno, animado, cautivamente, interesante, chistoso, festivo, recreativo, sugestivo, dicharachero, bromista, decidor, zaragatero.

MUNDANA. **Ramera**, puta, prostituta, meretriz, mesalina, hetera.

MUNDANO. **Frívolo**, fútil, vano, elegante, cosmopolita, profano, conecedor, experimentado, vividor.

QUERIDA. **Amante**, manceba, amiga.

QUERIDO. **Apreciado**, estimado, adorado, dilecto, idolatrado, amado, querer.

Máis definicións e sinónimos asimétricos encontrámoslos en *ansiosa, so / frívola, lo / ligera, ro / seductora, tor / dama-caballero / mujer / hombre / jefa-jefe / madre-padre...*

Otros termos (adxectivos ou sustantivos comúns) defínense de forma diferente cando se aplican a mulleres e homes. Un exemplo moi revelador da concepción androcéntrica que domina neste dicionario é:

AMANTE. 1) **Afectuoso**, amoroso, apasionado, tierno, considerado.. 2) Adorador, galán, querido enamorado, tórtolo, amador.... 3) **Concubina**, manceba, querida, mantenedora, entretenida.

3. Canto á inclusión de **vocablos técnicos ou científicos** relativos a ciencias, doutrinas, movementos históricos, non recolle certas voces que hoxe forman parte do discurso colectivo. Por exemplo, non se atopan *androcentrismo, falocentrismo, feminismo, género* (ten varios significados: "especie, mercancías, natureza, paño", (mais non a acepción que buscamos), *ginocrítica, machismo...* Polo contrario, outras voces aparecen mal definidas, vgr. **Coeducación** que aquí se lle dá o significado de "educación mixta" e como sinónimo "educación de ambos sexos".

Con estes exemplos xa vemos os criterios de elaboración do dicionario: hai entradas en feminino que remiten ao masculino (*abogada, médica, ingeniera*) e xa non inclúen os sinónimos para estas voces, mais, curiosamente, un masculino, *enfermero*, remite ao feminino *enfermera*; outras non se atopan (*doctora, compositora, alcaldesa*). *Operadora* non existe como persoa senón como máquina. Con relación aos significados hai asociacións chamativas: ademais dos que figuran *supra*



(*abuela* asóciase con *nana*), recollemos algúns outros ben ilustrativos da visión que impera: AMAZONA. 1) **Virago**¹¹, maritornes¹², valquiria¹³ 2) **Cazadora**, rejoneadora, caballista. Por outra parte, non só non se corrixiron estas formas absolutamente inaxeitadas senón que aínda permanecen termos como COMBLEZO. 1) **Cornudo**, cabrón, consentido, cuclillo, gurrumino, sufrido, consentidor, apocado, calzonazos, bragazas, blando, bonachón. Até o Diccionario da Real Academia Española, tan conservador e sexista como se puxo de manifesto no libro *Lo Femenino y lo Masculino en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*¹⁴, vai suprimir, na edición do 2000, a palabra *comblezado* ("se decía del casado cuya mujer estaba amancebada con otro") por desusada e antiga.

Xa se ve que non hai igualdade no tratamento lingüístico. Tanta modernidade, tanto avances, e seguimos co estereotipo.

Outro dos ámbitos que me interesa tratar nesta intervención é o dos medios de comunicación e a eles me vou referir.



MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Os medios de comunicación constitúen unha desas materias de aprendizaxe que non se corresponden coas disciplinas tradicionais pero que deben estar presentes nun currículo dirixido ao alumnado dos distintos niveis

En consonancia coas orientacións que marca a Lei xeral do sistema educativo e que están recollidas nos DCB, as alumnas e os alumnos traballan nas aulas un bloque temático titulado *Lingua e medios de comunicación* cun obxectivo xeral encamiñado ao coñecemento e análise crítica das linguaxes específicas e as funcións

¹¹ *Virago*, según el DRAE, significa "mujer varonil".

¹² *Maritornes*, según el DRAE, equivale a "moza de servicio, ordinaria, fea y hombruna".

¹³ *Valquiria*, según el DRAE, "cada una de ciertas divinidades de la mitología escandinava que en los combates designaban los héroes que habían de morir, y en el cielo les servían de escanciadoras".

¹⁴ Vargas, A./Lledó, E./Bengoechea, M./Mediavilla, Mercedes/ Ruiz, I./ Marco, A. e Alario, C., *Lo Femenino y lo Masculino en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1998.

Foro galego de educación para a igualdade

sociais destes medios, así como ao seu poder na orientación da opinión pública e os intereses que poden representar. Por outra parte, nun currículo aberto e flexíbel non se pode prescindir da educación en valores cun desenvolvemento didáctico que se concreta na expresión dos contidos actitudinais e no tratamento dos chamados *temas transversais*.

Neste contexto inscribíense as consideracións que veñen a seguir. Dada a amplitude do tema e tamén por razóns de tempo referireime só aos medios de comunicacións escritos, ao medio prensa, e á transversal igualdade, naturalmente, que é o tema deste Foro¹⁵.

Os obxectivos que se poden presentar, ademais dos propios de cada disciplina (Lingua e Literatura, Ciencias Sociais...), son moitos. Citarei algúns:

- Coñecer os roles asignados ás mulleres nos medios de comunicación.
- Coñecer a presión social da publicidade e desenvolver a capacidade crítica diante dela.
- Cuestionar as causas que determinan a definición dos estereotipos femininos.
- Sensibilizar ao alumnado cara a consideración da achega das mulleres na literatura, historia, ciencia...
- Fomentar valores de participación, solidariedade e tolerancia, respetando o principio da non discriminación entre os sexos.
- Recoñecer os usos sexistas da lingua.
- Implicarse afectivamente coa igualdade de oportunidades entre os sexos.

Estes obxectivos levaríannos a formular unhas liñas de traballo que, ademais de atender á educación en valores, son moi motivadoras para alumnos e alumnas.



¹⁵ Véxase Marco, A., "Las mujeres en la prensa", en Ana M^a Portugal/ Carmen Torres (Editoras), *Por todos los medios. Comunicación y género*, Ediciones de las Mujeres, Isis Internacional, Santiago de Chile, 1996, pp. 79-89.

IMAXES DE MULLER NA PRENSA

Cuestión importante para considerar, en relación coa non discriminación en función do sexo, é a presenza de mulleres como xeradoras de noticias, como protagonistas de noticias, tema este sobre o que se ten escrito abondo e que afecta á imaxe que delas se ofrece nos medios. Como estes están sometidos, uns máis que outros, a intereses económicos, comerciais, na elaboración dos seus produtos recorren a tópicos, a realidades comunmente aceptadas, establecidas pola sociedade, contribuíndo a reforzar os estereotipos de xénero. A participación real das mulleres na sociedade actual experimentou un cambio cualitativo e cuantitativo, mais o certo é que revisando a prensa, pódese constatar a súa subrepresentación numérica.

Está claramente documentado que a descrición das mulleres, por regra xeral, aparece ligada á casa, a familia, o sacrificio, a abnegación, a beleza, a seducción. Imaxes que atopamos en contidos e especialmente na publicidade, unha asignatura pendente aínda. E é que, en definitiva, con estas imaxes, insístese unha e outra vez, na tan comentada dicotomía de muller-anxo-virxe/muller-fatal, a primeira encarnando todos eses valores de abnegación e sacrificio no seu triple papel de nai-esposa-filla e a segunda no de seductora, obxecto sexual.

Téñense feito estudos cuantitativos comparativos de noticias protagonizadas por homes e mulleres e as conclusións a que se chegou evidencian os rastros de sexismo na prensa: dunha selección equivalente de noticias nas que o centro de atención eran mulleres e homes, aproximadamente o 64% dos casos en que a protagonista era muller facían mención ao seu status civil, mentres que só o 12% o mencionaba se se trataba dun home. No que respecta ao seu aspecto físico persoal, fíxose mención a el no 38% dos casos se a protagonista era muller, cifra que se reducía ao 14% cando a noticia estaba protagonizada por un home. Canto ao lugar en que aparecían publicadas as noticias, aproximadamente un 48% das que tiñan á muller por protagonista do acontecemento, aparecían publicadas na primeira ou segunda sección do xornal, mentres que o 78% das protagonizadas por homes na 1ª ou 2ª sección do xornal.

Nos últimos anos e desde diversos ámbitos, traballouse moito o tema da imaxe das mulleres a través da prensa e moi especialmente na publicidade. Alén de estudos baseados nas análises de diferentes xornais, tomáronse unha serie de medidas, como a creación dun Observatorio da Publicidade (Instituto da Muller)

Foro galego de educación para a igualdade

para denunciar aquelas imaxes de anuncios publicitarios que atentan contra a dignidade das fêmeas. Do que se trata é de ir cambiando estereotipos e de que os modelos de muller que se ofrecen non se reduzan sempre ao mesmo esquema en que prevalece a desigualdade.

Nunha grande proporción, cando aparecen son actrices, cantantes, presentadoras, ou mulleres situadas en contextos domésticos e non profesionais. Se se trata de publicidade nos diarios ou suplementos, non acostuman aparecer representadas desempeñando cargos de directoras nin presidentas de consellos de administración, nin ligadas ás novas tecnoloxías, poño por caso. Mais si se plasman mulleres obxecto, cos seus atributos sexuais ben remarcados, por exemplo, na publicidade de coches, colonias, produtos de beleza. Do que se trata é de presentar corpos fermosos, delgados, atractivos (e xa sabemos ben as consecuencias que poden derivar desas imaxes para as rapazas relacionadas coa saúde: anorexia, bulimia...) Ou amas de casa anunciando produtos de limpeza para seguir lembrando que o papel predominante asignado ás mulleres segue estando no ámbito doméstico. Aínda que non houbo grandes avances, nos últimos anos estanse a producir certos cambios. Por iso é importante que tamén, desde o ámbito educativo, se sensibilice ao alumnado con estas cuestións. Porque educar non é só transmitir contidos, é tamén transmitir valores: estamos educando para a vida.

Tras a selección de varios anuncios (suplementos dominicais sobre todo) pódense analizar co alumnado as convencións socioculturais a que responden, as reaccións que provocan, o tipo de mensaxe, os roles que potencia, os estereotipos que utiliza...

As imaxes son a constatación dunha realidade na que imperan certos modelos, certas formas de pensamento que transmiten unha serie de valores sociais, unhas pautas culturais determinadas. Por iso é moi importante aprender a "ler" a linguaxe icónica.



CONTIDOS

A prensa dá moito de si. Tamén podemos analizar nas aulas os contidos das noticias:



¿En qué tipo de noticias son protagonistas? ¿cómo se nomea ás mulleres? ¿somos máis fotografiábeis que noticiábeis?

- Cando hai protagonismo compartido, ¿a lingua contémplaas ou pasan ao reino da invisibilidade?(masculinos xenéricos)
- ¿Qué ocorre co elemento gráfico que acompaña ao texto e leva un pé de foto? (Unha das partes máis lidas).

A lingua está para nomear, esixe precisión e non ocultación. Buscar adecuación entre imaxe e texto é un obxectivo básico no tema da igualdade.



ANUNCIOS

É esta unha sección de grande rendemento para traballar aspectos relacionados co sexismo porque observamos como aínda hai ofertas dirixidas especificamente a mulleres, por un lado, e a homes, polo outro, percibíndose os distintos requirimentos exixidos nun e outro caso. Isto daría pé á análise comparativa destas ofertas ("boa/excepcional presenza", solicítase para algúns postos de traballo), ao tratamento ("señorita"), a determinadas profesións en masculino...



LINGUAXE

O sexismo lingüístico, unha pauta cultural profundamente arraigada na sociedade, ten o seu reflexo en todos os ámbitos da vida. Como existe a tendencia a excluir ás mulleres na práctica da linguaxe cotiá, xa o vimos, isto trasládase aos medios: titulares, antetitulos, entradiñas, pés de foto, redactado de noticias, anuncios... Todas as cuestións que vimos antes: uso do feminino e masculino, uso asimétrico dos tratamentos, das profesións, masculinos xenéricos, están moi presentes nos medios de comunicación. Claro está que, nunha perspectiva didáctica de actuación na aula, o profesorado podería proceder á elaboración dun xornal escolar cos seus alumnos e alumnas - como se fai en moitos centros - introducindo alternativas a eses usos androcéntricos que campan por todas partes.

EDUCACIÓN

Desde a educación, profesoras e profesores das distintas etapas (Infantil, Primaria, Secundaria) podemos contribuír aos avances que precisa unha sociedade igualitaria e que pasan por eliminar a discriminación e a desigualdade, xa sexan por razón de nacemento, raza, relixión, sexo. Hoxe estoume a referir aos estereotipos de xénero.

O marco lexislativo en materia educativa recolle, de forma explícita a educación en valores, como é ben sabido. Non insistirei, pois, nestas cuestións.

O obxectivo dun ensino non sexista na educación estaría en conseguir que rachen as barreiras de xénero, reflexionando criticamente sobre as mudanzas que habería que introducir para conseguir unha verdadeira escola coeducativa.

Educación en valores, educación en relación, coeducación, implica cambios a diversos niveis: nas actitudes do profesorado que require, en ocasións, unha fase de sensibilización a través de cursos de formación; na selección dos materiais curriculares; na concepción do currículo; na distribución dos espazos; nas lecturas propostas, na linguaxe... Unha serie de prácticas, de pequenas intervencións que permiten avanzar cara unha escola coeducativa.

Na actualidade, a bibliografía sobre o tema aumentou de forma considerábel e contamos con numerosas investigacións. Quero facer referencia a dúas guías excelentes para o traballo nas aulas: son os números 2 e 12 dos Cuadernos para la coeducación que publica desde hai tempo o Institut de Ciències de l'Educación da Universidade Autònoma de Barcelona, especialmente interesantes para o que estou a falar. No primeiro, *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo* (1992), de Marina Subirats e Amparo Tomé, como o seu título indica, ofrécense instrumentos de medición dos rasgos sexistas e comportamentos androcéntricos na vida escolar que, por vía de regra, acostuman pasar desapercibidos, porque se consideran "naturais!". A través da observación de materiais escolares, murais, rótulos, carteis, sinalización, uso da linguaxe, o patio de xogos; da análise de resultados das fichas preparadas para cada caso concreto, pode facerse un diagnóstico xeral sobre o grao de sexismo en cada centro escolar¹⁶.

¹⁶ Subirats, M. e Tomé, A., *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*, Barcelona, 1992.



O segundo cuaderno a que fixen mención é *Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado* (1997), de Xabier Bonal e Amparo Tomé. Trátase dunha experiencia piloto, feita en colaboración con moitos centros educativos, na que se aplicou unha metodoloxía de cambio, con intervencións puntuais e que levan ao autor e á autora a manifestar: "Son pequenas parcelas de intervención, aparentemente inocuas. Y sin embargo, hemos podido comprobar, a través de la experimentación, hasta qué punto pequeñas modificaciones en los hábitos cotidianos del alumnado y del profesorado de los centros sirven de palanca capaz de desencadenar un conjunto de modificaciones en cascada y de motivar para este cambio tanto al profesorado como al alumnado, que se siente y se reconoce inmerso en una experiencia apasionante"¹⁷. E máis adiante: "... el sexismo es un gigante con los pies de barro que caerá tanto más rápidamente cuantas más personas colaboren, con cambios apenas perceptibles, a socavarlo"¹⁸.

Finalmente, e posto que un dos temas que hoxe abordei é o do sexismo lingüístico, hai que recoñecer que, con frecuencia, o profesorado non iniciado na práctica dunha linguaxe coeducativa, ten, como é natural, certas lagoas que non sabe como cubrir: ¿utilízanse as barras ou non?, ¿cómo se fan as concordancias? ¿a qué xenéricos (reais) e abstractos podemos acudir para evitar os masculinos que non conseguen representarnos? A todas estas preguntas da resposta o documento *En femenino y en masculino*¹⁹, da autoría do grupo NOMBRA que presenta, claro está, as alternativas e posibilidades que a lingua nos ofrece para evitar un uso sexista da linguaxe.

Finalizo a miña intervención cunha frase de Francesca Graziani que, penso, recolle moi ben o pensamento de moitas mulleres que queremos, e niso traballamos, pór en palabras o feminino: "La lengua puede ser de todas y de todos: no es un sistema rígido, cerrado a cualquier mutación sino, al contrario, el cambio está previsto en sus mismas estructuras; es un sistema dinámico, un medio (*medium*) flexible, en continua transformación, potencialmente abierto a escribir en él infinitos significados y por ello prevé también la expresión de la experiencia humana femenina"²⁰.

Aurora Marco López.

Catedrática de Didáctica da Lingua na Universidade de Santiago de Compostela.

¹⁷ Bonal, X. E Tomé, A., *Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado*, Barcelona, 1997, p. 8.

¹⁸ *Ibidem*, p. 9.

¹⁹ NOMBRA, Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer, *En femenino y en masculino*, Instituto de la Mujer, Madrid, 1995.

²⁰ Graziani, F., "Lengua y subjetividad femenina", en VV.AA., *La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*, Icaria, Antrazyt, Barcelona, 1997, p. 35.

*P*OLÍTICAS EDUCATIVAS DE
IGUALDADE.

EXPERIENCIAS NO MARCO COMUNITARIO
E ESTATAL.

Relatora: ANA MAÑERU MÉNDEZ.

Foro galego
de
educación
para a
igualdade

POLÍTICAS PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE RAPACES E RAPAZAS EN EDUCACIÓN



1. As políticas europeas de igualdade de oportunidades en materia de educación.

Adrienne Rich, poeta e ensaísta contemporánea, as obras da cal son un referente imprescindible para o pensamento e a práctica política das mulleres da segunda metade do século XX, sinala: “Calquera muller que saíu do campo do xogo do discurso masculino para entrar no dominio onde as mulleres estamos desenvolvendo as nosas propias descrições do mundo coñece o sentido extraordinario do cambio, como sucede cando soltamos a pesada equipaxe allea que estamos trasladando”¹. Desde este lugar, son moitas as mulleres que desde distintos lugares e de diversas formas están interpretando o mundo por si mesmas, e están a nomear o que ven a partir de si, polo que xa coñecen ese sentido extraordinario do cambio do que fala Rich.

Na década 1985-1995, as políticas institucionais para a igualdade de oportunidades entre rapazes e rapaces en educación que se desenvolveron en España partiron da Resolución do Consello e dos Ministros de Educación das Comunidades Europeas, do 3 de xullo de 1985².

A principios dos 80, no noso país, algunhas mestras xa expresaban publicamente a súa inqueda ante unha educación mixta que non respondía á entrada nas aulas das nenas e as mulleres, porque non se transformaba a escola para que este cambio fose significativo, senón que, máis ben, asimilábase o feminino ó masculino desvalorizándoo ou facéndoo desaparecer.

A visión do feminino como unha carencia que había que remontar estivo moi estendida en todos os ámbitos, non só no escolar. Esta é unha visión que asocia o que é valioso co poder, polo cal, o ámbito de experiencia do feminino, desprovisto ata hai pouco tempo de poder social, considérase que non é digno de mención e menos aínda que deba considerarse como modelo de organización ou como forma

¹ RICH, Adrienne, Sobre mentiras y silencios, Barcelona, Icaria 1983.

² DOC.Nº 166 do 6.1985

Foro galego de educación para a igualdade

válida de estar no mundo. Prodúcese, mesmo para moitas mulleres, unha desvalorización que, en ocasións, fai perder de vista a experiencia e a autoridade feminina, impedindo que as mulleres participen na vida social con criterios propios.

A Resolución de 1985, á que facía referencia como marco das políticas institucionais, o que fixo foi recoller algunha desas inxedanzas, que estaban xa formuladas nos centros educativos, sobre todo a través de mestras que non estaban satisfeitas do tratamento que se lle estaba dando á educación das nenas nas aulas.

Deste modo, a Resolución, que falaba da necesidade de informar, orientar, abrir a escola ó mundo exterior, apoiar as eleccións non tradicionais, promover a formación do profesorado e a elaboración de materiais didácticos non sexistas, así como de buscar un reparto equilibrado de postos de traballo docentes entre mulleres e homes, resultou unha peza clave nas políticas de igualdade dese momento en España.

Para moitas profesoras, ver impreso no *Diario Oficial das Comunidades Europeas* o que desde había tempo estaban formulando como unhas reivindicacións que eran xustas foi ver recoñecidas oficialmente as demandas que sostían nos centros e ante a Administración educativa, as cales se viñan acollendo con desigual fortuna, pero case sempre con rexeitamento.

Este recoñecemento das súas reivindicacións nas instancias europeas, naquel momento parecía como a resolución dun tribunal de apelación, que daba a razón ás demandantes despois de moitas controversias. España estaba a punto de ingresar na Comunidade Europea e isto constitúe unha referencia obrigada, precisamente como instancia superior na que se durmían as discusións locais e os debates nacionais. Concretamente, no que se refire ós dereitos das mulleres, España encontrábase daquela moi por detrás do resto de países que formaban a Comunidade, polo que houbo que facer un esforzo para poñerse ó día. Sen embargo, resultou sorprendente que desde as primeiras reunións que se celebraron en Bruxelas, a raíz da Resolución de 1985, a delegación española, formada por representantes do Ministerio de Educación e Ciencia e do Instituto de la Mujer, presentou en moitas ocasións propostas innovadoras e avanzadas, o que indica que xa había moito pensamento e acción que non fora articulado antes en palabras. Do mesmo modo que os cambios legislativos de carácter xeral, que se produciron neses anos, supuxeron unha transformación profunda das normas que rexían a convivencia, no noso país moitos aspectos concretos relacionados cos hábitos de vida das mulleres cambiaron enormemente.

O primeiro efecto da Resolución foi que moitas docentes o viviron como un triunfo nos claustros, nos encontros pedagóxicos, nas negociacións coa administración educativa e, en xeral, na formación da opinión pública sobre a educación. Vivírono como un triunfo da lei, coas limitacións que ten, pero tamén coas súas ganancias. Neste caso era unha declaración de intencións plasmada na citada Resolución que



viña apoiada “desde Europa”, o que, a pesar de ser evidente, se resistía a ser nomeado: que non se trataba de lles abrir as portas das aulas ás nenas e ás mulleres, senón que o sistema educativo tiña que cambiar cando se producía este feito.

O grupo de traballo europeo, que se creou a partir da Resolución, impulsou nos países membros diversas iniciativas que tiveron a virtude de facer espacio ó debate e a que a Administración educativa considerase que algo tiña que cambiar.

Os primeiros proxectos ós que se sumou España foron pensados para sensibilizar a opinión pública, para o cal se fixo un gran concurso de carteis nos centros educativos a nivel estatal, no que xogaron un papel importante as profesoras Esther Rubio e Begoña Salas, que o coordinaron desde o MECV. Tamén se impulsou un programa para promover o uso das novas tecnoloxías da información e a comunicación por parte das alumnas e tamén das profesoras. Proxecto que foi coordinado polas profesoras Paz Gastáudi e M^a José Montero, tamén desde o MEC. Ambas iniciativas desenvolvéronse en colaboración co Instituto de la Mujer.

Ademais, en seguida se formulou a necesidade de incluír unha perspectiva de igualdade de oportunidades entre rapazas e rapaces na formación do profesorado e, en 1987, iniciáronse os primeiros cursos, non sen dificultades e trabas administrativas, porque non se terminaba de aceptar ou comprender que era preciso sinalar algo que, a pesar de ser obvio, non se tiña en conta: a dualidade de suxeitos na educación, é dicir, partir de que son profesoras e profesores, alumnas e alumnos os que están nas aulas e non suxeitos neutros que non existen.

En 1988, o Instituto de la Mujer publicou o primeiro Plan para a Igualdade de oportunidades entre mulleres e homes (1988-1990), do que tivera coñecemento o Consello de Ministros, de modo que se implicaba ós distintos Departamentos ministeriais no seu cumprimento. Polo tanto, o ministerio de educación e ciencia debía desenvolver as súas propias iniciativas no territorio que xestionaba entón e promover os acordos coas Consellerías de educación das Autonomías con transferencias neste ámbito para que o plan se levara a cabo.

Ó primeiro plan seguíronlle dous plans máis do Instituto de la Mujer, e na década dos 90 elaboráronse tamén outros plans a nivel autonómico e local. Todos eles estableceron obxectivos que tiñan relación co cumprimento da Resolución europea do 3 de xuño do 85.

A partir do primeiro Plan, desde o Instituto de la Mujer fíxose un traballo minucioso en relación coa nova lei educativa que se estaba xestando, a LOXSE. Deste traballo resultou unha modificación significativa do texto orixinal do proxecto de lei reflectido no libro branco para a Reforma do Sistema Educativo. No Libro Branco non se facía mención á necesidade de revisar a educación para que fora adecuada ós intereses e necesidades das alumnas e dos alumnos. Froito do debate e as negociacións co Ministerio de Educación e Ciencia por parte do Instituto de la

Mujer, que nese momento tratou de recoller as reivindicacións e opinións sobre esta cuestións de grupos feministas, sindicatos e movementos de renovación pedagóxica, incluíronse distintos epígrafes que melloraron o texto final da LOXSE. Neste texto comézase dicindo que a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos é un principio básico que debe estar presente en todo acto educativo. Así mesmo, a LOXSE fai referencia ós materiais didácticos, que deben ser revisados para non transmitir prexuízos sexistas, e á orientación escolar e profesional, que debe abrir a rapazas e rapaces un horizonte máis amplo de ocupacións.

En canto ó currículo, recórdase a necesidade de revalorizar o traballo doméstico e o coidado das persoas, que deben aprender a desempeñar tanto as rapazas como rapaces, e introdúcense aspectos e enfoques novos nestas materias de estudo: Recoñecemento e valoración das contribucións das mulleres á cultura, necesidade de modificar os usos lingüísticos, revisión do modelo de desenvolvemento corporal, achegamento da tecnoloxía a ambos sexos, etc.

Case despois de dez anos da súa aprobación, todo isto repercutiu positivamente no traballo de moitas e moitos docentes. Por unha parte, porque constituíu un marco no que se puideron desenvolver iniciativas interesantes que continúan levándose a cabo e cambiando hábitos sexistas.

Pero, ademais, tamén produciu un efecto que resulta decisivo: moitas profesoras e alumnas, tamén algúns profesores, pasaron da reivindicación e a queixa ó recoñecemento de autoridade feminina na educación, isto dignifica que se deixou de ver miseria e carencias para ver grandeza feminina que está presente nas aulas e en todas partes.

Outro feito que tivo unha repercusión importante no papel que xogan as mulleres para decidir sobre o seu propio destino foi a IV Conferencia mundial sobre as mulleres, organizada polas Nacións Unidas, que se celebrou en Pekín en 1995. Constitúe, sen dúbida, un referente importante para o desenvolvemento de políticas institucionais para a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes en España e no mundo enteiro.

No noso país, como en moitos outros, desenvolvéronse os traballos preparatorios da Conferencia durante dous anos e neles participaron institucións e asociacións de mulleres analizando as situacións e os logros conseguidos e elaborando propostas para a consecución de novos obxectivos. Nese proceso, e no desenvolvemento da propia conferencia, moitas mulleres tiveron a posibilidade de relacionarse e intercambiar máis alá do previsto nas formas tradicionais da política. Fixéronse pactos e alianzas non patriarcais e isto permitiu interpretar e ler o presente con liberdade.



Así mesmo, os programas comunitarios para a igualdade constituíron un marco propicio para o desenvolvemento dunha educación para a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos.



2- O II Plan de Igualdade de oportunidades entre mulleres e homes do Instituto de la Mujer, para o período 1997-2000, en materia de educación.

Actualmente, no noso país está vixente o terceiro Plan estatal para a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes, elaborado en 1996, a partir dos acordos subscritos na Plataforma para a acción da Conferencia de Pekín e no marco do IV Programa Comunitario para a igualdade de oportunidades.

Os obxectivos do III Plan na área de educación son:

- P**romover o acceso igualitario das mulleres a todos os procesos educativos.
- D**esenvolver a investigación en estudos das mulleres e do xénero.
- P**romover a participación das mulleres no exercicio físico e a práctica deportiva.

Os proxectos que se están desenvolvendo na actualidade para o cumprimento destes obxectivos describíense brevemente a continuación, ó tempo que se recollen palabras de mulleres que dan unha medida feminina á tarefa educativa, posto que o ordenan e lle dan sensatez.

2.1. Formación do profesorado

Desde que se iniciou a formación do profesorado en coeducación, en 1987, e o contido dos cursos e a forma de desenvolvelos foise transformando desprazándose desde a crítica cara á afirmación. Neste desprazamento xogou un papel importante a filósofa e pedagoga da Universidade de Verona, Anna María Piussi. Na súa obra, *Saber que se sabe*, encontramos palabras que son novas porque transforman a pedagogía tradicional de carácter patriarcal nunha pedagogía da diferenza sexual:

“ Unha parte dos percorridos de pensamento e de coñecemento levados a cabo autonomamente por mulleres nestes anos, ó meu parecer os máis fecundos, teñen esta característica: non limitarse a unha crítica da orde simbólica e social existente, nin poñerse obstáculos por fundamentar demostrativamente o propio discurso sobre o verificable, ou despregalo gradualmente pola vía argumentativa, senón máis ben a de coller impulso e deixarse guiar polo desexo e necesidade de afirmar aquilo que nos resulta verdadeiro, de dicir o que é”³

Actualmente desenvólvense moitos cursos no territorio MEC e en Comunidades con competencias transferidas, cun contido que se move entre a reivindicación de dereitos para as mulleres, sinalando os aspectos discriminatorios, e o recoñecemento e a valoración da experiencia e saber feminino e os seus efectos na educación.

2.2. Proxecto Relaciona

En cumprimento do Plan de Acción contra a Violencia Doméstica (1998-2000), o Instituto de la Mujer puxo en marcha o Proxecto Relaciona. O seu obxectivo é promover a reflexión sobre a violencia nos centros educativos e desenvolver iniciativas dirixidas a eliminala, prestándolle especial atención á que se exerce contra as mulleres, por ser o punto de partida do que se nutren as outras manifestacións da violencia que teñen lugar na sociedade.

Para levar a cabo o proxecto, o Instituto de la Muller constituíu unha Comisión aberta de especialistas en igualdade de oportunidades entre homes e mulleres e no tratamento da violencia. Os e as especialistas achegan a súa experiencia e coñecementos ós equipos docentes dos centros educativos que demanden a súa intervención, a través de materiais específicos⁴.

As e os especialistas desenvolven unha ou dúas sesións de traballo, de 2 a 3 horas de duración cada unha, dirixidas a analizar co profesorado as situacións de violencia que se producen nos centros e a reflexionar sobre a importancia do seu labor para previla e freala, facendo fincapé na importancia das relacións e da comunicación no proceso educativo.

O Proxecto desenvólvese en colaboración con distintas unidades do Ministerio de Educación e Cultura: Subdirección Xeral de Educación Permanente e Subdirección Xeral de Formación do Profesorado. Así mesmo, os organismos de Igualdade das Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación participaron activamente na súa difusión.

³ Piussi, Anna María Saber que se saber, mujeres en la Educación, Barcelona, Icaria, 1996.

⁴ AAVV. Educar en Relación, Madrid, Instituto de la Mujer, 1997.



2.3. Proxecto Nombra

A partir da experiencia docente pero tamén noutros ámbitos, resulta imprescindible entender os usos da linguaxe que utilizamos para pensar, comunicar e imaxinar o mundo e, para isto, é importante ter en conta o que sinala Gabriella Lazzerini: “Quero ante todo destacar un punto, aínda que creo que xa esta claro: nós non intentamos refundar a gramática, nin inventar outra lingua respecto á que hai, pero pensamos que a lingua pode e debe cambiar. Nós queremos habitar a lingua do mesmo modo que, constituíndonos sociedade feminina, habitar o mundo. Un mundo único onde os suxeitos son dous.[...].A ensinanza, nós sabémolo, é sobre todo palabra, non palabra oposta ó corpo, senón unha unión material e simbólica. Sexa cal sexa a materia que ensinamos, antes, durante e a través dos contidos hai un discurso: dicir quen se é, desde qué lugar se fala, qué se quere, con quen nos unimos. De aí a necesidade dunha lingua que preferiría chamar doutra maneira que non sexista. Dun modo afirmativo. Unha lingua que di e ten en conta a diferenza. É un punto irrenunciable”⁵

Desde finais dos 80, o Instituto de la Mujer promove o uso dunha linguaxe non sexista e o traballo realizado concrétase na creación do grupo NOMBRA (Comisión asesora sobre linguaxe do Instituto de la Mujer), en 1994, que tivo como referencia a frase que unha das súas compoñentes, Ana Vargas, proporcionou ó grupo nos seus inicios:

“A diferenza sexual xa vén dada no mundo, non é a linguaxe quen a crea, polo tanto a linguaxe o que ten que facer simplemente é nomeala”.

NOMBRA elaborou recomendacións prácticas. Contribucións para a nova edición do Dicionario da Lingua da Real Academia Española e actualmente traballa nunha “Mostra de crítica textual desde unha perspectiva feminista”.

2.4. Proxecto Alba

Este proxecto enmarcase no Programa europeo Leonardo da Vinci, e ten unha duración de dous anos (1999-2000)

O Proxecto foi promovido polo Instituto de la Mujer e conta para o seu desenvolvemento coa colaboración do Ministerio de Educación e Cultura, o INEM e o Instituto Nacional de Cualificaciones, por parte de España e coa de dous socios

AAVV. Prevenir la violencia: una cuestión de cambio de actitud. Madrid. Instituto de la Mujer, 1998.

⁵ AAVV. La educación lingüística trayectorias y mediaciones femeninas, Barcelona, Icaria 19997. P.45-46.

Foro galego de educación para a igualdade

transnacionais: Italia (Asociación para o Desenvolvemento da Cultura e da Formación Profesional e do Traballador) e Portugal (Asociación Industrial Portuguesa).

Os obxectivos do proxecto parten dos obxectivos previstos no III Plan de Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes (1997-2000), e contribúen ó seu cumprimento.

O obxectivo prioritario do Proxecto ALBA é: promover a coordinación entre os subsistemas de formación básica, profesional e ocupacional, para mellorar a empregabilidade de mulleres adultas que carecen de titulación básica e de formación profesional adecuada ás ofertas de emprego existentes.

Para a consecución deste obxectivo están a desenvolverse cursos experimentais para mulleres paradas, no Centro de Educación para Personas Adultas "El Alfar" de Alcorcón, cos seguintes aspectos innovadores:

Vinculación de diferentes subsistemas de formación: Ministerio de Educación e cultura (MEC) e Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais (MTAS).

Reformulación de programas formativos para integrar e relacionar a formación básica (MEC), a formación profesional inicial e regulamentada (MEC) e a formación profesional ocupacional (MTAS).

Coordinación do profesorado dependente dos distintos subsistemas de formación.

Creación dun perfil profesional de acompañamento a este tipo de formación, para asesorar sobre igualdade de oportunidades entre mulleres e homes e establecer pontes entre os distintos subsistemas.

As mulleres matriculadas para obter a titulación básica ou para mellorar a súa titulación reciben simultaneamente cursos de formación profesional ocupacional.

Nos cursos empréganse materiais didácticos de diferentes entidades que promoven a igualdade de oportunidades, adaptándoos ás necesidades e intereses das mulleres matriculadas. Unha vez constatada a súa validez elabóranse guías de boas prácticas que melloren a empregabilidade das mulleres en circunstancias formativas e laborais semellantes.



Polo momento, pódese destacar como resultados positivos a baixa coordinación existente entre o profesorado dos distintos organismos (MEC; IM; INEM e Instituto das Cualificacións) á hora de establecer as súas distintas programacións e analizar as necesidades das alumnas. Así mesmo, existe unha vontade común por parte dos responsables das distintas entidades para conseguir un sistema de formación académico-profesional que integre nun mesmo currículo os contidos que actualmente se recollen nas diferentes ofertas formativas existentes no noso país e para que a titulación concedida ó final desta sexa recoñecida por todos os organismos á hora de que as alumnas poidan acceder a niveis de formación superiores.

2.5. Exposición didáctica: a outra metade da ciencia

Dentro do marco de actuación dos diversos Plans para a Igualdade de oportunidades das mulleres, o Instituto de la Mujer promove a realización de exposición e programa a súa itinerancia anualmente mediante un sistema de préstamo ás entidades que as soliciten.

O obxectivo é difundir as actuacións encamiñadas a mellorar e incrementar o coñecemento da situación das mulleres en ámbitos tales como o laboral, social, educativo, económico, político e cultural. Inténtase fomentar unha imaxe das mulleres máis real e actual que reverta nunha sociedade máis xusta e igualitaria entre mulleres e homes.

A Exposición "La otra mitad de la ciencia", pode encadrarse na actuación 1.1.4. do III Plan para a Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes (1997-2000): "Promover o acceso das mulleres á formación técnica e científica para ampliar as súas oportunidades e mellorar o seu futuro profesional.

A Exposición foi realizada pola fundación IDIS no ámbito da semana Europea da cultura Científica e Tecnolóxica, organizada en novembro de 1995 pola Comisión Europea. O Instituto de la Mujer inclúea dentro do seu catálogo de exposicións⁶, xa que nela se recolle a contribución das mulleres á ciencia desde os albores da civilización ata os nosos días.

Esta exposición está dedicada ante todo ás e ós mozos para que coñezan a gran contribución das científicas no mundo da matemática, a física, a filosofía, a bioloxía, etc., contribución de enorme valor se pensamos nas difíciles condicións nas que a maioría delas tiveron que traballar.

⁶ Outras exposicións do Instituto: "El voto femenino"; "Las mujeres en el medio rural"; "Mujer y deporte"; "La mujer en la publicidad"; "El trabajo de la mujer a través de la historia" El camino hacia la igualdad; Con las mujeres avanza el mundo y "Mujeres y empleo"; 1976-1996.

O Instituto de la Mujer elaborou un catálogo⁷ que recolle, ademais dos textos da exposición, datos reais coas mulleres que aparecen nesta, e que invitan a profundar máis nas súas vidas, dado o seu interese e o descoñecemento xeral que temos delas. Coa súa lectura dámonos conta de que só aprendemos a metade da historia, e que acontecementos de gran trascendencia foron esquecidos durante séculos. A partir do mes de agosto de 1999, a exposición está dispoñible para que a soliciten os centros educativos e entidades interesadas nestes temas de todo o estado.

2.6. Materiais didácticos

O programa de educación e cultura do Instituto de la Mujer ten entre os seus obxectivos favorecer a elaboración e difusión de materiais didácticos coeducativos. Durante o ano 1999, para o desenvolvemento deste obxectivo elaboráronse os seguintes materiais:

Módulos de formación do profesorado.

A actuación 1.2.6. do III Plan para a Igualdade de Oportunidades entre mulleres e Homes recolle: “Participar nos procesos de formación inicial e continua do profesorado e crear novos espacios de formación dirixidos á coeducación”, neste sentido, o Instituto de la Mujer editou a publicación “formación del profesorado en igualdad de oportunidades entre chicos y chicas”⁸. Esta publicación recolle os seguintes aspectos:

1. As nenas e os nenos na escola.
2. O uso da linguaxe na escola.
3. Os contidos escolares e os materiais didácticos.
4. A educación afectivo sexual.
5. A orientación escolar, vivencial e profesional.
6. A violencia escolar.

⁷ Instituto de la Mujer, La otra mitad de la ciencia, Madrid, Instituto de la Mujer, 1999.

⁸ Jaramillo Guijarro, Concepción, Formación del profesorado: Igualdad de Oportunidades entre chicos y chicas, Madrid, Instituto de la Mujer, 1999.



Inclúese un módulo específico para a o tratamento da violencia no ámbito educativo, con propostas de actividades que favorecen a comunicación nas aulas e a mellora das relacións nos centros, así como unha bibliografía específica.

Folleto sobre linguaxe “ En feminino e masculino” .

Nesta publicación⁹ recóllense algunhas das investigación sobre sexismo na linguaxe que se presentaron no Seminario “ En Feminino y en masculino” , realizado en Madrid en setembro de 1998, e organizado polo Instituto de la Mujer.

As contribucións inclúen o tratamento de aspectos históricos e lingüísticos que abranguen tamén a sociedade actual e o mundo das novas tecnoloxías da información e da comunicación.

2.7. Convenios de colaboración

Os convenios de colaboración establécense temporalmente con diversas institucións para promover intervencións coeducativas en distintos ámbitos (Ministerio de Educación y Cultura, Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, Universidade Autónoma de Barcelona e Consejo Superior de Deportes). Anualmente constitúense comisións mixtas que establecen as accións que se deben desenvolver e realizan o seguimento destas.

2.8. Apoio á investigación

Tomando palabras da profesora Rubio Herráez, “ Son cada vez más las mujeres para las que los límites del mundo científico se muestran estrechos. No les vale la medida masculina que no admite la diversidad, que no las incluyen en tanto que mujeres. No caben en él quienes no quieren renunciar a las relaciones, a la familia, a la calidad de su trabajo, quienes, en definitiva, no quieren separar la investigación da la vida. Necesitan y demandan otro tipo de relaciones donde también quepan los sentimientos, donde los afectos no se separen de las expectativas y aspiraciones profesionales: están interesadas en aumentar la riqueza de los intercambios.

Desde esta perspectiva la conclusión es que el medio científico neutromasculino, limita la audacia y la libertad de las mujeres ya que sus aportaciones innovadoras

⁹ AAVV. En femenino y en masculino. Madrid, Instituto de la Mujer, 1999.

son consideradas extravagantes, anómalas, cualquier cosa menos progreso, cambio, transformación”¹⁰.

Neste sentido, cómpre desenvolver unha ciencia que inclúa o feminino e o masculino: o saber, a experiencia e a perspectiva feminina é imprescindible para interpretación do mundo en que vivimos.

O Instituto de la Mujer realiza anualmente as súas convocatorias públicas para apoiar a investigación das Universidades creadas para este fin e a través do Programa sectorial de estudos das Mulleres e do Xénero no marco do Programa Nacional de I+D.

Así mesmo, promove a realización doutras investigacións cun contido que está relacionado co desenvolvemento dos plans para a igualdade.

Finalmente, desenvolve unha política de axudas á edición a través de convocatorias públicas dirixidas a editoriais e de convenios para apoio de coleccións específicas.



3. A educación en feminino e en masculino

Cara a unha pedagogía da diferenza sexual

A partir das lecturas de Piussi, a pedagoga Concepción Jaramillo Guijarro, que traballou sobre os seus textos nos últimos anos, interpretou o contexto actual da educación en España, partindo da súa experiencia en programas de formación do profesorado. As palabras que seguen son unha reflexión sobre os seu pasado como alumna nos 70 e 90 lido agora en feminino: “A mí me educaron en el proyecto de igualdad, es decir igual que si fuera un chico y yo durante años me lo creí. Llegué a pensar que en la escuela, en la sociedad, incluso en casa, daba lo mismo ser chica o chico. Que éramos iguales, que el sexo era un dato irrelevante. Me habían enseñado que podía ser tanto o más que un chico, y si algunos detalles relacionados con mi cuerpo me lo impedían, había que dejarlos de lado, o simplemente superarlos. Lo que no me enseñaron en en la escuela, ni en el instituto, ni más tarde en la universidad, era que yo no tenía la necesidad de medirme con

¹⁰ Rubio Herraéz, Esther. (1999): “Libertad femenina e institución científica”, en DOUDA, Revista d'Estudis Feministes 16 (1999), Edita: DOUDA, Centre de Recerca de Dones Universitat de Barcelona, Baldiri Reisacac, 13, 08028 Barcelona.



los chicos, que yo, siendo chica, tenía derechos por ser mujer y no a pesar de serlo, como dice la Constitución u otras declaraciones supuestamente universales. Algo tan importante, tan válido, tan elemental, tan imprescindible debería ser enseñado en la escuela. Como muchas otras, esto tuve que aprenderlo después, en mi relación con otras mujeres.

Como di Anna M^a Piussi, nas sociedades emancipadas, ás mulleres outorgáronselles os dereitos de cidadanía, pero non a fonte de tales dereitos, é dicir, a liberdade para extraer do feito de ser muller un principio de coñecemento, un criterio para o xuízo e a acción no mundo.

Para as nenas e as mulleres o acceso ó mundo da cultura e á educación significa entrar nunha orde simbólica e social masculina no que non poden actuar desde a totalidade da súa experiencia humana, xa que nese mundo simbólico o suxeito creador de coñecemento e de verdade é só masculino.

O resultado desta forzada entrada na orde e a xenealoxía masculina é un baleiro entre ser un corpo e ser unha mente ou palabra, un baleiro que imposibilita vivir e actuar como seres na súa totalidade.

A desvantaxe feminina na educación depende entón da dificultade das mulleres de ser suxeitos de cultura, e non doutra cousa.

A partir desta consciencia, xorde unha forma de ensinanza que toma como eixe central a diferenza sexual. A pedagogía da diferenza sexual trata de descubrir e afirmar a diferenza de ser mulleres, partindo do primeiro e máis elemental dos dereitos: que as mulleres poidan definirse por si mesmas como suxeitos e non por oposición a outros e, desde esta subxectividade, definir a cultura, a política, a educación, en definitiva, o mundo”¹¹.

En canto ás relacións base da pedagogía da diferenza sexual que se establece en todo acto educativo, e que son fundamentais no proceso de ensinanza e aprendizaxe, Milagros Montoya Ramos, profesora de Secundaria, referiuse ás titorías con estas palabras:

“El centro del acto educativo está en la relación que se establece entre quien enseña y quien aprende. Y esta relación se produce -o se niega su posibilidad- durante las horas de clase en actividades programadas o en encuentros esporádicos. Las horas de tutoría son espacios de tiempo para las relaciones con el alumnado,

¹¹ Jaramillo Guijarro, Concepción, Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual, en revista de estudios feministas DUODA nº 14, Barcelona, 1998.

son una ocasión especial, pero no única. Especial, porque allí no se califica la actividad, ni se castiga la ignorancia, ni se ponen en evidencia los errores. Es un espacio y un tiempo en el que sólo se valoran o se deberían valorar las relaciones”¹².

Os horizontes da educación

En canto ós horizontes da educación, que van máis alá de realizar unha aplicación mecánica do principio de igualdade de oportunidades para ambos os sexos, un principio que debería resultar hoxe algo obvio no noso contexto, a profesora Remei Arnaus sinálos de forma moi acertada: “Pero hay otros horizontes (...) que solamente pueden ser vislumbrados, desde mi punto de vista, en este momento, a través de dos movimientos. Por un lado, nombrar lo femenino que ya existe, lo que es por sí mismo -movimiento, sin embargo necesario después de nombrar lo que faltaba y sobraba a nuestro “género” femenino-; y por otro, analizar y reflexionar sobre el significado de una educación que sea, de verdad, para los dos “sexos” , Yo estoy aprendiendo que esto es posible sólo si visibilizo mi presencia y mi deseo, y pongo nombre a lo que hago cotidianamente; pongo nombre a mi manera de ser, de estar, de pensar tanto en casa como fuera de ella, tanto en el trabajo como fuera de él. Por eso, creo que no es suficiente visibilizar a las mujeres ilustres de la historia si no va acompañado de la visibilidad de nuestra presencia, la de las alumnas, la de las maestras, la de las profesoras, la de las madres y en general de todas las mujeres que, cotidianamente, día a día, en la escuela y fuera de ella, aportan su saber estar en el mundo diferente del de los hombres. Nombrar esa realidad, verdad, que es a la vez vieja -porque ha existido siempre- y nueva -por el deseo de nombrarla- significa no excluir como fuente de saber y de conocimiento, lo que siempre las mujeres, en todos los tiempos y en todas las comunidades han sabido hacer de una manera amplia y abierta que descubre una manera de estar en el mundo: el cuidar, el respetar el transmitir y el sustentar la vida; un hacer civilizador -por tanto educativo- que lleva necesariamente marcado el vínculo de la relación. Una relación o un vínculo que tienen su origen en el momento mismo en que se origina la vida, en la primera experiencia de relación que tenemos cuando nacemos niña o niño, el primer intercambio materno-filial. Hablo, pues, de un saber no homologable, un saber femenino que se transmite de mujer a mujer, y que es necesario nombrar para significarlo. Hablo también de

¹² AAVV Educar en Relación, Madrid, Instituto de la Mujer, 1997.

un saber hacer y estar que los hombres han recibido y reciben generosamente y, la mayoría, lo olvidan. Saberes que reconozco en mí y en las demás mujeres, sean alumnas, profesoras, madres o no, amigas. Para mí es necesidad y deseo como profesora y como mujer no sustraer esa experiencia de saber que se sabe a mis alumnas en la universidad, y en general, a la relación ente mujeres”¹³.

Para finalizar cito tamén as palabras da pedagoga Marta Holgueras, porque sinalan a necesidade de lle prestar atención á realidade que cambia na escola de hoxe: “En muchas ocasiones, el espejo en el que se mira la escuela se orienta hacia los objetivos marcados por las reformas educativas que determinan en gran medida los que establecemos profesores, así como la metodología que utilizamos. De esta manera el espejo refleja sobre todo elementos externos al aula. Olvidando reflejar a las alumnas y alumnos, que no encontrarían su espacio en él. Porque entre tanto documento, decretos, leyes y burocracia, que muchas veces terminan convirtiéndose en el eje o vértebra de la vida escolar, olvidamos partir de lo que tenemos delante, que es fundamental para guiar al profesorado y el alumnado a producir e interiorizar el conocimiento: la realidad, nuestra realidad”¹⁴.

Ana Mañeru Méndez.
*Directora de Programas de Educación e
Cultura do Instituto da Muller. Madrid.*



¹³ Arnaus, Remel. Un sentido original de lo femenino, en Weiner, Gagby, *Feminismos y educación*, Publicaciones MCEP, Sevilla, 1999.

¹⁴ Holgueras Pecharroman, Marta, *Partir de la realidad: un espejo sensato para la escuela*, en *L'informatiu dona*, Ayuntamiento de Barcelona, 1997.

A S RELACIÓNS DE COLABO-
RACIÓN ENTRE AS FAMILIAS E AS
ESCOLAS NO ÁMBITO DA EDUCA-
CIÓN PARA A IGUALDADE.

Relatora: AMPARO TOMÉ GONZÁLEZ.

Foro galego
de
educación
para a
igualdade

AS RELACIÓNS DE COLABORACIÓN ENTRE AS FAMILIAS E AS ESCOLAS NO ÁMBITO DA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE



É de tódalas persoas ben sabido que, durante as dúas últimas décadas, se produciron no noso país unha enorme cantidade de cambios sociais, ideolóxicos e culturais que afectaron en maior ou menor grao á vida de tódolos individuos e cada unha das institucións sociais. Os cambios afectaron ás estruturas, ós roles, ás actividades e ás relacións que as configuran. No caso específico das institucións familiares e escolares, como axencias socializadoras que son e, polo tanto, produtoras e reproductoras de valores e pautas culturais, estes cambios teñen un efecto multiplicador, xa que afectan ó conxunto da sociedade. Todo o mundo é filla ou fillo dunha familia e, á súa vez, foi escolarizado ó longo da súa vida.

En primeiro lugar, vexamos algúns dos cambios acontecidos no ámbito familiar, cambios que son de diversa orde e importancia; algúns tiveron lugar no campo xurídico, outros no terreo das actitudes e responsabilidades familiares, outros nos dereitos e deberes dos cónxuxes, os fillos e as fillas.

Por exemplo, aprobáronse leis como a de separación e divorcio, equiparáronse xuridicamente as parellas de feito e de dereito e as obrigas e dereitos entre os sexos e cónxuxes ou entre as fillas e fillos nados dentro e fóra do matrimonio.

Así mesmo, cambiaron algunhas actitudes respecto ós roles sexuais que desempeñan os membros que compoñen as familias e que afectaron á vida familiar; pensemos, por exemplo, ata qué punto a incorporación das mulleres ó ámbito laboral modificou os hábitos e as formas na familia, ou cáles son as actitudes sociais ante a decisión dalgunhas mulleres que desexan asumir a maternidade en solitario ou as consecuencias persoais ou sociais que representa para algunhas familias o feito de que as mozas poidan acceder libremente á planificación familiar ou ós procesos de negociación que leva o incipiente reparto das tarefas domésticas no fogar.

Por outra banda, observamos cómo se van eliminando os prexuízos en canto a qué se considera unha familia. Acéptanse en maior ou menor medida outros tipos de familias ademais das consideradas "tradicionais". Familias que xorden a raíz de separacións ou divorcios, familias monoparentais, familias de adopción, etc., é dicir, a diversidade familiar parece ser máis a norma e menos a excepción.

As resistencias ante os cambios aparecen nas familias e maniféstanse de diferentes xeitos: hai un tipo de familias que non poden adaptarse ós cambios e fanse da chamada “a crise da familia”.

Dende o noso punto de vista, creo que máis que falar de **crise**, deberíamos falar de **novas formas de relación familiar** e que o que está en crise é un modelo determinado de familia e os roles que desempeñan os seus membros.

Outro tipo de familias asimilaron os cambios de forma impositiva e autoincúlpanse de non ter sabido “facelo mellor”.

Outros tipos de familias intentan adaptarse ós cambios, sendo elas as que paulatinamente van incorporando algúns cambios e negándose a outros.

Calquera das tipoloxías familiares ás que nos refiramos, todas comparten o conflito ante os cambios.

Un dos puntos de reflexión da charla de hoxe é: ¿ata que punto estes cambios sociais nas familias afectan á construción das identidades dos nenos e nenas? e ¿ata que punto a institución familiar ten mecanismos para resolvelos?. Tamén, ó longo da exposición, poderemos escoitar as voces dun grupo de adolescentes, do que pensan, do que valoran, e das expectativas que teñen.

De acordo con alguhas investigacións levadas a cabo recentemente (Palacios, Sánchez Sandoval e Sánchez Espinosa, 1997), (Bronfenbrenner, 1979), pódese argumentar, en primeiro lugar, que tanto as criaturas que proceden de fogares “tradicionais” como de fogares “non tradicionais” non son grupos homoxéneos, e que o desenvolvemento das nenas e os nenos non ten tanto que ver coa forma estrutural que adopta a familia, senón coa dinámica das relacións que se establece nestes grupos familiares, teñan a estrutura que teñan.

É dicir, non polo feito de que as criaturas vivan cos seus dous proxenitores isto lles vai supoñer un desenvolvemento emocional, económico, afectivo, de crecemento en responsabilidade, etc., se non existe entre os proxenitores un proxecto educativo equilibrado, cos apoios e as redes de relacións externas coas que as familias se insiren, é dicir, co núcleo de relacións cos parentes, coa escola, coas amigas e amigos, as relacións laborais, as relacións coas institucións, coa veciñanza, etc.

Por todo isto, podemos concluír que, aínda que na nosa sociedade a familia nuclear é aínda a estrutura familiar por excelencia, esta estrutura non asegura de ningunha forma unha educación equilibrada para a súa descendencia se ela, a familia, non é capaz de articular outro tipo de relacións equilibradas co contorno social.

Pasamos, en segundo lugar, a considerar brevemente algúns dos cambios acaecidos no sistema educativo. En principio, atopámonos con dúas reformas educativas: a lei do setenta e a LOXSE, que fixeron posibles, entre outros, moitos feitos, a escolarización mixta: nenos e nenas comparten aulas, currículo, materiais escolares, etc. A introducción



de novos contidos curriculares, unha escolarización obrigatoria ata os dezaseis anos, unha reconversión xerárquica no profesorado, a constitución e funcionamento de órganos de representatividade de tódolos estamentos nos consellos escolares, modificacións na organización escolar, nas políticas educativas, etc.

O mesmo que na institución familiar, houbo cambios no terreo xurídico, como os contidos das leis, cambios nas actitudes respecto a qué se considera educar, ou cómo se educa e para qué. Cambios que afectaron ó valor que a sociedade lle dá á profesión docente. O profesorado sente que perdeu parte do estatus social, que o seu labor non está recoñecido socialmente e que, ademais, se lle culpa de non saber responder a tódalas demandas sociais do momento. Todo, absolutamente todo, ten que aprenderse na escola. Non é difícil pensar que tal e como está organizada a vida escolar, é totalmente imposible responsabilizar a escola de toda unha serie de aprendizaxes para as que o profesorado non está preparado.

A título de anécdota, referireime a un caso concreto vivido por unha das miñas alumnas de prácticas da facultade de Educación. Preparáramos unha unidade didáctica sobre as relacións afectivas na aula como un dos exercicios das prácticas. Cando a estudante lle presentou á profesora do centro onde realizaba as prácticas a unidade didáctica, a profesora, tras unha brevisima mirada ó material, díxolle "isto é irrelevante, o que tes que preparar son os símbolos máis representativos de Cataluña".

A miña primeira reacción foi de sorpresa e de enfado pero de seguida comprendín que aquela mestra se sentira "ameazada" ante unha proposta educativa que ela non traballara e que, polo tanto, descoñecía os mecanismos educativos da unidade; por outro lado, carecía de tempo dispoñible para facer o seguimento e, como resultado, resolvera o "seu" problema aínda que dunha forma pouco educativa.

As familias, ás veces, tamén desprazan alguhas das súas responsabilidades educativas ó profesorado, porque non saben cómo resolver algúns temas: "non sei qué facer para que o meu fillo chegue puntual á escola", "non sei qué facer para que me obedeza", etc., e o profesorado resístese a asumir novas responsabilidades educativas porque cre que son competencia das familias e doutras institucións sociais (educar en temas de saúde, de ambiente, de igualdade, de sexualidade, etc.).

(Non incluímos outras axencias socializadoras relevantes nos procesos educativos porque a súa finalidade non é a transmisión de valores educativos, como é o caso dos medios de comunicación ou as relacións entre grupos de iguais).



Novas preguntas ante novas situacións

Se partimos do principio de que a suma de intereses multiplica os resultados desexados,

é nos difícil entender a situación que nos ocupa. **A nula ou complexa relación entre os centros educativos e as familias.**

Tendo en conta que unha das bases que artella as formas de vida familiar é a educación das fillas e fillos e un dos obxectivos para o que nace a escola de masas é a educación de nenos e nenas, podémonos preguntar ¿que é o que ocorre entre as dúas institucións para que non existan unhas relacións que potencien o feito de educar en igualdade, en responsabilidade, en harmonía?

Como dicíamos anteriormente, os cambios acaecidos nas últimas décadas supuxeron un terremoto social nos principios básicos que articulaban os edificios da vida social, do que aínda nos atopamos en fase de reflexionar “ qué é o que nos caeu, qué ficou en pé, que queremos construír e reconstruír, qué é o que queremos acabar de derrubar porque non paga a pena manter”. Creo que a nosa historia persoal e social imbricada no pasado franquista e o paso a unha sociedade democrática, capitalista e patriarcal ten bastante que ver co feito de que esteamos hoxe intentando reflexionar sobre a ausencia dun determinado tipo de relacións entre as dúas institucións.

Quixera deixar claro que non desexo caer no simplismo de intentar ou xustificar tódolos feitos da vida social, referíndome só a un deles, a transición dun modelo de sociedade a outro sen ter en conta ou, cando menos, citar aspectos tan decisorios como os cambios no sistema económico e laboral, a incorporación do noso país a Europa, a implementación da novas tecnoloxías, a chegada e asentamento de novos movementos migratorios, a formación de novos grupos sociais, o mundo do emprego e desemprego, os novos movementos políticos e sociais como o feminismo e os movementos ambientais, etc. Todos e cada un deles necesitarían unha análise que, á súa vez, nos daría novas luces ó tema da educación.

Sen dúbida, non podemos prescindir en calquera análise do contexto ou contextos que nos fan hoxe estar onde estamos, pero a miña intención é que hoxe poidamos reflexionar conxuntamente sobre aqueles aspectos da nosa bagaxe cultural que eliminamos con prontitude para poder conseguir unha sociedade máis democrática, máis libre, máis igualitaria, máis responsable e fraterna. Isto lévame, sen dúbida, a situarme no noso pasado para poder entender o presente.

Témonos preguntado algunha vez se, polo simple feito de desexar un tipo de sociedade, a iamos conseguir ou, se o feito de desfacernos de tódalas normas, as xerarquias, os mandatos, a relixiosidade, a represión sexual, da obediencia cega ó mandato do pai, mestre, cura ou militar, ou dos valores ancorados no pasado, nos leva automaticamente a substituír esas normas por outras normas, outras xerarquias, outros mandatos máis xustos, máis libres, máis igualitarios e respectuosos. Témonos preguntado se, ó desembarazarnos de calquera sombra que nos lembrara o noso pasado encorsetado e represor, iamos poder artellar unhas novas relacións sociais. Creo que non fomos suficientemente audaces ó pensar que calquera sociedade necesita dunha bagaxe ampla de dereitos e paralelamente dunhas



normas. O feito de ter carecido dos dereitos máis fundamentais, axudounos a podelos reclamar e a obtelos no terreo do político, social, laboral e, en menor grao, no ámbito familiar. Pero, en canto ás normas, a situación non foi tan diáfana. Desfixémonos da maioría das normas porque non nos valían para a nova sociedade que queríamos crear e que nos tocaba vivir e, como consecuencia, cremos que non fomos capaces aínda de articular claramente **unhas novas normas democráticas** que substituíran as vellas e caducas normas nas que nos educamos tanto na familia como nas escolas.

¿Podemos identificar as novas normas que regulan as relacións familiares e escolares aquí e agora?



As familias

Empecemos por identificar algúns dos síntomas que nos inducen a pensar que estas normas están aínda por definir.

É común que os individuos, en xeral, suframos de incerteza e medo ante novas situacións. Os seres humanos refuxiámonos conceptualmente nas ideas de estabilidade e permanencia. Así, prodúcese unha busca de seguridade, que afecta os comportamentos humanos. ¿Por que xuramos amor eterno cando sabemos que é perecedoiro? Ou os matemáticos aférranse a defender que as leis matemáticas son universais e teñen validez permanente? As familias, ante os novos retos de educar con novos valores e novas formas, séntense desbordadas, temerosas de non saber educar as súas criaturas, tenden a bioloxizar as conductas, coa idea de que así non cambiarán.

Así, cando se explica a diferenza entre os xéneros polas características biolóxicas das mulleres, preténdese atribuír bases estables e irreversibles á dominación dos homes sobre as mulleres. Explícase que é o grupo subordinado o que actúa bioloxicamente (os escravos, os negros, as mulleres, os inmigrantes non son intelixentes, son rápidos, son pasivas, etc.) e o dominante actúa en función doutros principios racionais ou sociais (os amos, os homes, os países receptores, son audaces, son intelixentes, son ricos, etc.). Poñemos outro exemplo, a depresión das persoas adultas explícase nas nosas sociedades de forma diferente se a depresión é feminina ou masculina. No caso das mulleres explícase en termos biolóxicos. As mulleres teñen cambios hormonais antes e durante a menopausia. Nos homes explícase por cambios sociais, debido á xubilación ou ó estrés.

Vexamos algúns dos obstáculos internos e esóxenos cos que se enfrenta a maioría das familias ante o feito de educar en igualdade e en responsabilidade. En primeiro lugar, atopámonos cunha ampla carencia de referentes persoais. As nosas experiencias como fillos e fillas non teñen marcos de referencia similares ás situacións nas que se atopan as familias neste final de século.

Poñemos algúns exemplos: ¿que facer para neutralizar as presións da brutal sociedade de consumo a que se senten sometidos as nosas fillas e fillos?, ou ¿como saber en que ámbitos se moven as nosas fillas e fillos durante os tempos de ocio?, ou ¿como influenciar en regular as amizades ás que nos é difícil chegar?, ou ¿como negociar as saídas e chegadas á casa?, ou ¿como facelos responsables do coidado das súas roupas?, ou ¿que elementos proporcionarlles diante do mundo ameazador das drogas?, ou ¿que facer ante o medo a novas formas de desprazarse en motos e coches?, ou ¿o medo ante as relacións sexuais?, ou ¿ante enfermidades como a sida?, etc. En xeral, todas estas son situacións novas difíciles e complexas de resolver.

As familias libran cada día a batalla da supervivencia en soidade e illamento. **Os procesos de individualización das sociedades chamadas avanzadas ameazan as posibilidades de crear redes de intercambio familiares, a falla de espazos de comunicación e relación que permitirán un debate social en espazos libres nos que poidan compartir ideas, problemas e solucións con outros grupos que están pasando polas mesmas ou parecidas situacións de incerteza; novos espazos de negociación social para afrontar as novas relacións familiares.**



Os centros escolares

¿Qué síntomas descubrimos no ámbito escolar?

O profesorado séntese igualmente ambiguo e perplexo ante os cambios que afectaron á vida escolar, ante as novas ordes que rexen as relacións entre o alumnado e o profesorado, ou entre o alumnado entre si, ou entre alumnado e as súas familias ou as relacións burocráticas e frías coas administracións, etc. O profesorado séntese inquieto ante os baixos niveis de motivación do alumnado, da falta de solidariedade entre compañeiros e compañeiras, da infantilización crecente do alumnado, da falta de axuda e recursos por parte da Administración para afrontar as novas situacións, dos baixos niveis académicos, dos altos niveis de agresividade e violencia, da falta de colaboración coas familias, e un longo etc.



de queixas que parece incrementarse co paso do tempo.

¿Qué facer?

Cren que parte da solución está fóra dos centros escolares ou “nunha educación familiar diferente”, di unha mestra “¿Diferente a que? Diferente á que teñen a maioría dos nenos da miña clase”. Ela sabe ben qué é o que non lle gusta, o que lle parece impropio, pero non puido elaborar o cómo lle gustaría que fose a educación sen ter que remontarse á educación que ela viviu.

Tamén o profesorado sente a imposibilidade de utilizar a gran maioría de referentes persoais, na época en que eles e elas foron á escola ou ó instituto o contexto escolar ten pouco que ver co contexto que viven as súas alumnas e alumnos.

Poderíamos pensar que para o profesorado sería máis fácil utilizar os tempos e os espazos escolares para crear dinámicas relacionais diferentes. Gozan de espazos institucionalizados como os claustros ou as reunións de profesorado de ciclos, de etapas, etc. Sen embargo, estes espazos non están pensados como espazos de reflexión, máis ben están destinados para debater aspectos curriculares de organización escolar ou de avaliación e, nestes momentos, a responder a unha conxestión burocrática da xestión administrativa.

En suma, brevemente, detectamos algúns dos síntomas e dos e das actoras educativas e eles indicánnos que nos debemos parar a pensar máis que a sentirnos mal e a queixarnos.

Creemos que pensar en colectivo, ademais, é máis proveitoso, democrático e rico que pararnos a pensar individualmente cada familia ou cada persoa en solitario ou cada profesor e profesora. Debémolles poñer voz ós nosos pensamentos e acción ás nosas decisións. En definitiva, ¿qué facer para relacionarnos de forma diferente ante os novos retos que temos diante?

Debemos definir novos espazos de relación entre as familias, entre o profesorado e entre as familias e o profesorado. Cos obxectivos de reflexionar, de falar, de dialogar sobre qué entendemos por educar as nosas fillas e fillos, alumnas e alumnos hoxe en día, sobre qué é en realidade o que priorizamos na educación e, por último, poder definir e negociar as novas normas e os dereitos familiares escolares que nos permitan articular novas formas de entender as relacións nas nosas familias e centros educativos.

Neste sentido, son as nais as que viven en soidade a toma de decisións diarias, as que coñecen o que lles pasa ás súas fillas e fillos, as que teñen que “nadar” entre dúas augas, en moitas ocasións, entre a rixidez que sostén o pai, que posúe o poder, e a flexibilidade que lles esixen as súas fillas e fillos. Son elas as que nos poden dar a luz nestes momentos se sabemos escoitalas, se socialmente se articulan espazos e ágoras desde onde nos poidan ensinar.

¿Qué din as rapazas e os rapaces?

De forma breve pasarei a ler algúns comentarios que fan rapaces de quince e dezaseis anos, dunha poboación da área metropolitana de Barcelona en catro centros de secundaria, tres públicos e un privado, ós que se lles preguntaron as súas opinións respecto á vida escolar e ás discriminacións nos centros escolares e nas familias.

Lerei, en primeiro lugar, algúns comentarios dos rapaces respecto ás diferencias que din que o profesorado fai entre rapaces e rapazas.

Os rapaces en xeral cren que o profesorado trata mellor ás rapazas que ós rapaces.

"...por exemplo, o noso titor, se algún tío ensucia a mesa, falla limpar e, se te descoidas, as tres mesas do lado; polo contrario, ás rapazas dilles para e xa está."

"...depende se es tío ou tía. Ás tías non lles din nada, ou sexa, bótanlles a bronca e xa está, entro eu e dinme: veña, á rúa."

"o insti é como un asilo, macho; está cheo de carcas e de feministas..."

"¿Cando dices que non vos gustan os profes, por que é?" "...Algúns pásanse moito".

"...o de catalán é máis brando coas tías..."

"... en ximnasia, para aprobar, os tíos temos que facer 20 flexións; as tías, 10"

"...Non se fian de nós, e canta máis represión, máis merdé"

"os profes teñen máis en conta o esforzo das rapazas e apróbanas"

"ademais, os profes só se fian dos alumnos que teñen boas notas"

Agresións

Os rapaces teñen a impresión de que nos centros non hai agresións, que son parvadas.

"...aquí hai unha pelexa por semana"

"hai máis pelexas entre rapaces..."

"tamén entre rapaces e rapazas, por piques, por parvadas delas"

"péganse entre eles porque queren que a xente os vexa e lles teñamos medo"

"creo que algúns o fan para que non llelo fagan a eles"

"non vin a rapazas que se vaían rindo da xente, porque si, sen embargo, coñezo a moitos pavos que o fan"



Relacións entre rapaces e rapazas

O descoñecemento das rapazas lévaos a formular opinións estereotipadas das rapazas.

¿Pensades que as rapazas pensan o mesmo ca vós respecto ás relacións entre rapazas e rapaces? Previamente preguntáraselles se pensaban en ter parella ou ter relacións sexuais.

"Non, non... elas pensan en ter un noivo, gústanlles máis grandes ca elas"

e ante a situación de que sexan as rapazas as que lle pidan saír a eles, uns están de acordo e outros non.

"As pavas veñen moi ben para lles contar problemas, pero se lles dis algo do que che gusta ou non, sempre laretean... Son unhas fatas"

"As pavas cambian de tío como de chaqueta"

Din que cando eran pequenos trataban peor ás rapazas. *"Tocábanlles o cu, pero era un xogo"*, agora só contan chistes como *"¿en que se parece unha rapaza a unha gamba? En que se aproveita todo menos a cabeza."*

Pensan que son máis intelixentes ca eles, porque son máis maduras e pícaras, *"nós somos máis boiños"*.

Respecto ás súas aspiracións familiares cando sexan maiores.

Din que se ven cunha muller e cun can. Algúns din que a súa responsabilidade respecto á familia que han de formar é, sobre todo, mantela (a casa e a muller). Ante a posibilidade de que traballe a muller din:

"algunhas son moi lacazanas, non fan nada en todo o día". En xeral, non lles importa que traballe a súa futura muller.

Comentan qué é o que fan na casa agora.

Normalmente algúns din que na casa fan a cama e poñen a mesa, parécelles que fan pouco pero que esas son cousas de mulleres, tampouco imaxinan a posibilidade de compartir a vida cunha muller que gañe máis ca eles. E, ó preguntarlles por qué, contestan que por orgullo.

Ademais pensan que sempre haberá máis traballo para os homes que para as mulleres.

"eu ata que non teña parella non marcho da casa, tes a cama e a comida asegurada"

Pensan que o traballo productivo é infinitamente máis importante que o traballo doméstico, porque este non che dá cartos.

Ante un dilema que se lles presenta din que terían que negociar coa parella e, se teñen fillos maiores, tamén cos fillos.

Preocúpanlles os cartos que custan os fillos o día que os teñan, non poder saír

Foro galego de educación para a igualdade

de marcha, as responsabilidades familiares, “¿e se che saen delincuentes?”, preocúpalles a posibilidade de que a súa parella marche por aí e ligue e lle poña os cornos.

Aspiracións profesionais

Céntranse en deixar ben claro que o que queren é un traballo que lles dea cartos. As tías están mellor nas tendas, eles vense en traballos que precisan da forza física.

¿Tratan o mesmo as familias ás rapazas ca ós rapaces?

Din que non, que ás mozas sempre lles poñen hora de chegar, teñen máis coidado con elas, e teñen máis reponsabilidades ca nós.

“coa hora de chegada, téñenas fritas”, “cren que é porque ás mozas pódenas violar, e ós mozos non”.

Nas discotecas, as mozas entran gratis e ademais pillan un colocón porque cos cartos que lles sobran emborráchanse; os mozos tamén, pero non se lles nota.

As mozas, segundo eles, fan máis cousas para aparentar ca eles, como pintarse para parecer que teñen máis idade; os mozos pelexan máis nas discotecas porque din *“se os miras mal ou porque lles dás no cóbado sen querer, xa esta a pelexa armada”*

*“Se un se mete comigo e lle dou unha labazada, despois os seus colegas mátanme”
“ a un pegáronlle por levar os pelos longos”*

Estes son brevemente algúns extractos das voces dalgúns e algunhas adolescentes. ¿Sería interesante poñelos, por exemplo, nun espacio común entre o profesorado e as familias? ¿Cómo poderíamos traballar estes temas? ¿É posible facelo? ¿É necesario? ¿Por qué?

Desde este foro, gustaríame animar as familias e o profesorado a que rompan os límites impostos polas categorías sociais impostas e se comprometan a discutir qué se pode facer na súa escola, no seu centro, na súa asociación.



Unha proposta de traballo

Hai xa algúns anos, o equipo de coeducación do ICE da UAB vén traballando gracias ó financiamento do Instituto da Muller e o ICE da UAB en proxectos que teñen que ver coa construción das identidades femininas e masculinas nos centros escolares a partir dunha metodoloxía de intervención por parte do profesorado que desvela as discriminacións sexuais e crea formas alternativas escolares.

Unha vez que o profesorado destes centros experimentais foi consciente do alcance e a importancia que teñen as discriminacións na construción das identidades masculinas e femininas, pediron que se puidese estender o traballo coas familias. Este foi o comezo dun traballo que aínda estamos a realizar en tres centros escolares coas familias.

A primeira parte do traballo está editado no Caderno de Coeducación nº 14 "As relacións familias-escolas. Unha oportunidade para a coeducación."

As nais foron e seguen a ser as protagonistas deste traballo ó longo xa de tres anos. O obxectivo do traballo consiste en abrir as fiestras das escolas e permitir que as nais empreguen os centros escolares para tratar temas educativos. As nais traballan en grupo de discusión e quincenalmente reúnen con algunha persoa do noso equipo e co profesorado do seminario de coeducación dos centros.

Ó longo da experiencia, houbo varios niveis de traballo; por un lado, imformóuselos do traballo que realizara o profesorado sobre discriminacións educativas e traballaron sobre os resultados nas investigacións realizadas nas escolas. Por exemplo, o que dixeran nenas e nenos de "o mellor e o peor de ser moza ou de ser mozo ou sobre cómo se manifestaban as agresións nos centros". Paralelamente falábase e discutíase daquilo que directamente lles preocupaba. Por exemplo, a toma de decisións na casa respecto ós cartos, as saídas das súas fillas e fillos, as relacións na casa e na escola, os castigos, a TV, as tarefas domésticas, etc.

As nais, a partir das discusións en grupo, foron conscientes do alto nivel de reflexión que tiñan respecto á educación dos eus fillos e fillas. Por outra banda, aínda que eran tamén conscientes do seu papel de subordinación na casa e na sociedade e das dificultades que tiñan de comunicación co profesorado das escolas, desexaban sobre todo ter mecanismos educativos que lles permitisen educar en responsabilidade. Coa finalidade de que as súas fillas e fillos fosen boas persoas, tivesen saídas profesionais e outras expectativas de vida diferentes das que elas tiveran.

Nos primeiros encontros, apareceron os medos e ansiedade a confundirse na tarefa de educar as súas criaturas. Por exemplo, dubidaban ante o feito de castigar, non querían prohibir polo simple feito de prohibir, pero dubidaban se falar ou explicar

era suficiente, cuestionábanse se era pouco educativo deixarles sempre facer o que quixesen e no futuro as súas fillas e fillos non saberían enfrontarse a situacións difíciles.

Falaban do cansazo de repetir ordes a diario co obxectivo de que as súas fillas e fillos interioricen as normas de comportamento. Por exemplo, "recolle as túas cousas, prepara a túa carteira, dúchate, ¿Fixeches os deberes?, ¿ou a cama?" .

As nais, despois do diálogo de reflexión e da toma de decisións en grupo sobre as historias presentadas, pasaron a definir o ámbito que consideraban máis interesante e necesario traballar. Este foi o das responsabilidades domésticas.

¿Como traballar as responsabilidades domésticas?

Este ano escolar, gracias a unha subvención do programa I+D para temas de igualdade, comezamos a discutir as responsabilidades na casa. O primeiro obxectivo é que todas as persoas que viven no mesmo fogar visibilicen todo o traballo doméstico que se fai; quen o fai, a quen se lle fai e quen o recibe. Posteriormente, reflexionar sobre as opinións persoais de toda a familia unha vez observadas e contabilizadas algunhas das tarefas domésticas traballadas na primeira fase e, por último, empezan a realizarse acordos de corresponsabilidade para equilibrar con xustiza o traballo comunitario doméstico.

A metodoloxía que estamos a seguir é a que as nais foron perfilando como a máis axeitada para elas. Definiron en grandes bloques a maioría das tarefas domésticas: as comidas, a limpeza, as compras, as relacións externas, etc. Nunha segunda fase detallaron cada unha das tarefas e apuntaron polo miúdo quen as realiza, se o fai autonomamente ou hai que dicirllo, se o fai ben ou mal e en canto tempo.

En terceiro lugar, unha vez vista e discutida a situación, coa finalidade de que as fillas e fillos han de de ser progresivamente autónomos e autónomas de tódalas súas obrigas persoais (ducharse, facer a cama, limpar a habitación, recoller os xoguetes, preparar a carteira, etc.) e paralelamente han de facerse responsables, sempre tendo en conta á súa idade e as circunstancias das familias, daquelas tarefas que incumben o resto da familia (o pai, a nai, as súas irmás e irmáns, etc.) comeza a negociación. É dicir, unha vez visibilizada a situación, discutida e tendo en conta aspectos como os do tempo, a capacidade, a aprendizaxe, a dificultade, a perigosidade, etc. Faise un balance e unha planificación que axuste máis o que lle fan a ela ou a el e o que el fai polos demais. É dicir, o que dou e o que me dan.

De momento, comezamos polas tarefas domésticas, pero progresivamente, iranse ampliando a outras accións, normas, valores e dereitos da vida en familia (o coidado



e o amor na familia, a saúde, o medio, as relacións coas amigas e amigos, coas tías e tios, etc).

A finalidade do traballo consiste en implementar aprendizaxes que ata agora eran invisibles para conseguir a responsabilidade visible e artellar normas democráticas nas novas situacións familiares.

Esta cremos que é unha posible vía de traballo que nos permitirá artellar, por un lado, novos espazos de reflexión, discusión e negociación familiar, no que indiscutiblemente se irán definindo novas normas e dereitos.

En canto ó compromiso do profesorado co proxecto, é diferente; algunhas persoas participan directamente no proxecto coas nais en calidade de nais e pais e como profesoras e profesores do seminario de coeducación. Outras e outros están experimentando unhas unidades didácticas realizadas a partir do coñecemento doméstico: traballar os conceptos químicos e físicos empregando a cociña para explicar, por exemplo, as emulsións ou a evaporización da auga no secado da roupa, ou a conxelación e a conservacion de alimentos.

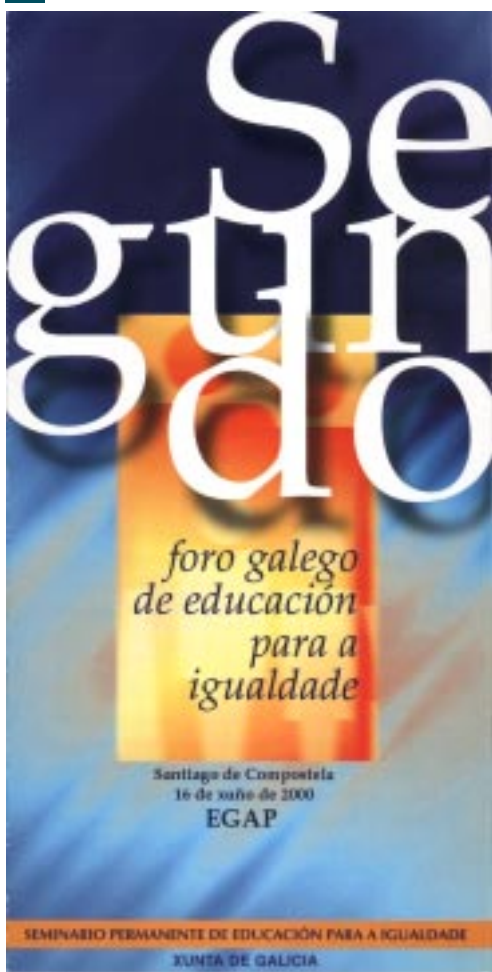
A primeira valoración que facemos da experiencia é positiva, rica e dinámica, xa que potencia e visibiliza o coñecemento das nais, crea espazos novos de relacións nas escolas, favorece a discusión en e entre os membros das familias, as nais como actoras da investigación séntense cunha autoridade pouco recoñecida socialmente, as fillas e os fillos poden aprender en responsabilidade, a escola enriquecese co coñecemento das nais e elas, coas súas compañeiras, séntense reforzadas á hora de tomar decisións. Por último, a universidade, facendo gala da súa universalidade, non sempre presente en temas de investigación como o que nos atinxe aquí, enriquecese de poder participar en desxerarquizar e democratizar as relacións entre as familias, as escolas e a universidade.

Amparo Tomé González

Responsable do Programa de Coeducación do Instituto de Ciencias da Educación da Universidade Autónoma de Barcelona



SEGUNDO FORO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE 16 DE XUÑO DE 2000



Coa súa realización preténdese procurar a reflexión entre o profesorado galego de niveis non universitarios e o colectivo de nais e pais sobre a transmisión de estereotipos de xénero no ámbito escolar e familiar, favorecendo a toma de conciencia das persoas participantes como axentes nesta situación discriminatoria. Tentouse fomentar a revisión de prexuízos, actitudes e comportamentos que como persoas adultas xulgamos como "normalidades" na propia experiencia formativa, familiar e de participación social.

Crendo ter contribuído a iniciar algúns casos e a afondar noutros, a reflexión e promoción dunha educación en igualdade, agardamos que esta publicación lle resulte de utilidade e contribúa a continuar afrontando solidariamente a responsabilidade dunha convivencia harmónica entre o masculino e o feminino sustentada nunha real igualdade de oportunidades para mulleres e homes.



PERSPECTIVA DE
XÉNERO NA EDUCACIÓN

Relatora: MARINA NÚÑEZ GIL

Foro galego
de
educación
para a
igualdade

A PERSPECTIVA DE XÉNERO EN EDUCACIÓN



Pídeme a organización que fale esta mañá sobre a repercusión que no noso mundo educativo -penso que todos e todas somos ensinantes- está tendo a utilización da perspectiva de xénero. Para isto farei unha aclaración terminolóxica e unha contextualización dos estudos de xénero, para pasar a vela influencia exercida no campo científico, político e da práctica escolar. Non teño a intención de quedarme no terreo da descrición senón máis ben tentarei dar unha visión crítica e persoal que invite ó diálogo.

Vou comezar contándolles un conto.

Era un vez un vello prestamista repulsivo, a quen lle debía moitos cartos un comerciante. Este home tiña unha filla nova desexada polo prestamista. Ante a imposibilidade de recuperar os cartos, o prestamista proponlles casar coa moza, idea que rexeitan horrorizados tanto ela como o seu pai. O prestamista ataca por outra fronte. Suxire que decida a sorte. Porá na súa bolsa unha pedriña branca e outra negra das que alfombran o carreiro polo que camiñan. Será a propia moza quen meta a man na bolsa.

- Se sae branca, perdoa a débeda sen máis.
- Se sae negra, casa con ela.
- Se rexeitan a súa proposta, o comerciante endebedado irá á cadea de por vida, segundo establecía a lei.

Non hai máis remedio que aceptar

O usureiro inclínase e colle os coíños. A moza observa con terror que ámbolos dous son negros.

¿Que facer?. ¿Tódalas saídas están pechadas? O lóstrego dunha idea cruza polo seu maxin. Rapidamente mete a man na bolsa e cun xesto nervioso, pretendidamente inconsciente, deixa cae-la pedra elixida, que se perde entre as outras do camiño.

¡Que parva son! – exclama con bágoas de medo e alegría -, pero non importa, vendo a que queda xa saberemos a que saquei...

A moza cambiou o destino. Trocou o cero de posibilidades polo cento por cento. Sería esaxerado pola miña parte afirmar que a educación foi na historia das mulleres ese lóstrego, pois, evidentemente hai outros moitos factores determinantes para que se produza a ruptura contra o destino de mulleres doutra época ou de agora mesmo en circunstancias de marxinación por razón de sexo. Ademais, precisamente a educación feminina foi un elemento clave no control social das mulleres. Mais tampouco se pode entender ningún movemento emancipador sen unha transformación educativa.

Cando unha nova vida chega ó mundo a primeira etiqueta de identificación que presenta constata que “é un neno” ou “é unha nena”. Debido á dialéctica do xénero, os demais significarán sexualmente ó novo ser e cons iso empezárase a defini-lo devir da súa condición xenérica.

Os estudos actuais distinguen o sexo do xénero, reservando para o significado de sexo a condición biolóxica e con concepto de xénero alúdese a dimensión psicolóxica e social do sexo; é dicir, as características atribuídas á femineidade e á masculinidade e os papeis que desenvolven as mulleres e os homes. O sexo determina automaticamente desde o mesmo momento do nacemento as características de cómo o desenvolvemento humano ten que segui-las pautas de identificación nas relacións sociais. Desta forma tarefas, funcións, valores, actitudes e emocións repártense nunha adscrición binaria e excluínse nunha construción cultural e histórica. Sen embargo, en tódolos casos esta diferenciación está acompañada por unha xerarquización dalgúns atributos por riba doutros, á vez que pola tendencia á concentración dos máis valorados arredor do polo masculino, é dicir, xerase unha cultura androcéntrica. Así mesmo, tódalas sociedades propoñen controis máis ou menos severos para asegura-la continuidade desta diferenciación, ben sexa de carácter físico, espacial ou intelectual. En definitiva a polaridade e xerarquización son trazos básicos da construción do xénero e nese marco o xénero feminino constrúese en oposición ó masculino, tomado como modelo dominante.

Sen embargo, durante moito tempo as diferencias en personalidade e papel social de ambos sexos explicáronse como naturais porque radicaban nas características biolóxicas e polo tanto aparecían como perennes e inmutables.



Isto faille afirmar a Marcela Lagarde que “transforma-las mentalidades sobre o xenérico consiste, en parte, en xerar procesos conscientes que permiten subtrae-la existencia de mulleres e homes da natureza, para recolocalos na historia. A autoidentidade historízase” (1998, 52).

Diso ocúpase a **Teoría dos Xéneros** cando a principios dos anos setenta foi formulada dentro dos diferentes modelos de interpretación das relacións sociais que a política e o pensamento feminista foi achegando no último tercio do século; foi amplamente desenvolvida na década seguinte e constitúe un dos campos máis fructuosos en canto á repercusión e aplicación no campo educativo. E é que a escola se presenta como o axente fundamental da socialización. A partir de aí aprendemos a ser neno ou nena, home ou muller. O éxito ou fracaso desta aprendizaxe mídese polos comportamentos adaptados ós papeis consensuados acriticamente polos grupos sociais e que, fóra doutras valoracións sociolóxicas, nos fálán precisamente da capacidade identificación xenérica ou no seu caso de “de-xeneración”. Desde aquí fundamentáronse historicamente as relacións de poder nunha xerarquización sexual. Porque o sexismo, é dicir, as actitudes que introducen a desigualdade no trato e establecen as diferencias discriminatorias entre as persoas por razón de sexo, é aprendido, e a base da súa aprendizaxe establécese no denominado proceso de construción de identidade de xénero, que supón unha imposición de diferencias psicosociais desde o momento do nacemento por medio de expectativas diferentes en función do sexo.



En definitiva, como sinala Consuelo Flecha “o potencial analítico do concepto *xénero* permitiu amosar estes factores culturais que uniformaban, pero que igualmente poden diversificar, e o do *sistema de xénero* fixo posible ver como se organizaban as sociedades para crear, para manter e para reproducir esas características e eses comportamentos, ós que non axustarse implicaba sanción social”. O concepto de *orde de xénero* refírese ás relacións de poder entre os homes e as mulleres construídas historicamente a través das diferentes institucións sociais, a escola, a familia e o mundo do traballo. *Réxime de xénero* é o armazón manifesto nas prácticas cotiás que se desenvolven nas institucións e que contribúen a mante-la dita orde de xénero. Por último, Connell (1987) formula a existencia de *ideoloxías de xénero*, indicando con iso as concepcións dominantes sobre o que significa ser muller ou home en cada sociedade. Estas ideoloxías sosteñen e á súa vez están

construídas pola orde de xénero e vinculan a vida persoal coa estrutura social. Por iso, aínda que cambie o comportamento apropiado para cada xénero ó longo da historia e o contexto cultural, as ideoloxías “naturalizan” esas diferencias presentándoas como realidades dadas ou idealizan e promoven determinadas versións de masculinidade e feminidade, sobre todo a través dos medios de comunicación.

O xénero aparece como unha teoría ampla que abrangue máis que unha categoría de análise. Trátase de entende-lo conxunto de fenómenos históricos en torno ó sexo; por iso, a mirada a través da perspectiva de xénero cambia a visión da realidade, fai que afloren feitos ocultos e, sobre todo, dásele a todo isto un novo significado. Desde este enfoque, enténdese que os homes e as mulleres son suxeitos de xénero e que polo tanto serve para analiza-la condición feminina e a situación das mulleres, e é tamén para analiza-la condición masculina e a situación vital dos homes, incluíndo a análise das relacións entre os xéneros diferentes e tamén as desenvolvidas entre persoas do mesmo xénero.



Desde o punto de vista científico e académico coído necesario resalta-las consecuencias significativas relacionadas coa Teoría do Xénero. Por unha banda esta perspectiva abriu no mundo académico unha profunda revisión paradigmática. Desterrada a suposta neutralidade positivista da ciencia, os estudos de xénero aplicados ó campo das Ciencias da Educación e entre elas á Antropoloxía educativa, a Psicoloxía, a Socioloxía ou da Historia da Educación tentan clarifica-los modos de cómo os grupos e culturas condicionan o ser sexuado no mundo. Puxéronse ó descuberto os procesos de construción do coñecemento.

E por outra banda, a utilización do concepto de xénero por parte das teorías feministas contribuíu ó recoñecemento da lexitimidade académica dos estudos da muller, producíndose unha progresiva substitución incluso do termo “muller” polo de “xénero”.

Estes estudos, centrados na muller como suxeito e obxecto de coñecemento, orixináronse dentro do movemento feminista e significaban unha dobre xornada científica para as mulleres académicas vinculadas a eles. Foron consolidándose coa creación dos seminarios interuniversitarios, que significaron un paso importante



tanto na produción de coñecementos como na súa transmisión nun clima de liberdade e recoñecemento. Mary Nash compara a dificultade desta aceptación coa batalla librada hai un século para convence-la sociedade do dereito das mulleres á acceder a tódolos niveis de ensino incluído o universitario e afirma que parecía tan utópico " como é hoxe a integración sistemática das achegas dos estudos das mulleres e do xénero no conxunto das disciplinas académicas" . Sen embargo obsérvase, como dicíamos anteriormente, que a nova perspectiva de análise que ofrece a conceptualización do xénero incentivou esa aceptación. A conxuntura provocada polas reformas dos plans de estudos posibilitou, así mesmo, a introducción de materias relacionadas cos Estudos das Mulleres.



É moi difícil valora-lo potencial de cambio na introducción teórica dun concepto, pero nas reformas institucionais que se inician a partir do ano 1975, distinguido como " Ano Internacional da Muller" , penso que houbo unha relación dialéctica entre a consolidación dos estudos de xénero e o movemento reivindicativo feminista. Logo desta data iniciouse a Década Internacional da Muller na ONU (1975-1985) e das diversas conferencias organizadas por este organismo, xurdiu o Plan de Acción Internacional onde se instaba a tódolos países membros a constituír un organismo oficial para iniciar, coordinar e poñer en práctica as propostas sobre a igualdade entre os sexos. Máis tarde, en 1979 a Asemblea Xeral das Nacións Unidas aprobou a Convención para a Eliminación de tódalas formas de discriminación contra a Muller que foi ratificada por preto de cen países, facéndoo España en 1984. Alí recoñécense explicitamente os dereitos socioeconómicos e políticos das mulleres. Ese mesmo ano a Comunidade Europea recoñece que non abonda co establecemento de normas xurídicas non discriminatorias, senón que cómpre establece-las accións paralelas para afrontar e compensa-los efectos negativos que no funcionamento das sociedades empecen a igualdade real de oportunidades entre as mulleres e os homes. Hai que desenvolver accións positivas que compensen os efectos da desigualdade histórica. Dentro deste breve repaso non podemos deixar de de citar pola súa repercusión da súa celebración a IV Conferencia Mundial das Mulleres en Beijing, onde se fixo solemnemente a declaración dos dereitos das mulleres como os dereitos humanos e aprobouse unha Plataforma para a Acción no sentido de introduci-la óptica da igualdade en tódalas políticas e a promoción da participación das mulleres en tódalas esferas da vida social, especialmente na economía productiva, converténdose en axentes coparticipes da toma de decisións.

Foro galego de educación para a igualdade

Non é necesario insistir na importancia que tódolos documentos citados dan á formación como instrumento imprescindible de transformación individual e social.

En España, no curso dos últimos anos produciuse un rápido desenvolvemento das políticas institucionais para a igualdade de oportunidades en educación. As administracións públicas, nos distintos niveis, estatal, autonómico e local puxeron en marcha mecanismos de colaboracións institucional e instrumentos para levar á practica as ditas políticas.

Desde a creación do Instituto da Muller (16/1983, Lei do 24 de outubro), organismo encargado de elaborar, implementar e avaliar este aspecto da política, aprobáronse tres plans consecutivos para o desenvolvemento da igualdade. O I Plan, vixente durante os anos 1988-1990, centrouse fundamentalmente en canalizar desde o punto de vista cuantitativo o cambio da situación das mulleres españolas. O II (1993-1995) propúxose provoca-los cambios cualitativos e ter unha grande incidencia nas estruturas sociais, nas actitudes, comportamentos e formas de vida. Na avaliación deste plan considerouse un grande avance o feito de que a reforma educativa fixese seu o tema da igualdade de oportunidades, recolléndose na LOXSE e nos decretos que a desenvolvían. Desde o marco de actuación de este II Plan entre outras varias accións, elaboráronse materiais didácticos, incluíuse entre as materias optativas da ESO a disciplina de "Papeis Sociais de Mulleres e Homes" e programáronse cursos de formación para o profesorado. Por outra parte, co fin de promove-la investigación impulsouse a creación de seminarios de estudo, centros e aulas dentro da Universidade e aprobouse o Programa Sectorial de Estudos das Mulleres e de Xénero, integrado no Plan Nacional de Investigación Científica e Desenvolvemento Tecnolóxico (I+D). Ademais, creouse o grupo NOMBRA que funciona como instrumento promotor da defensa da linguaxe non sexista, tendo entre unha das súas funcións concretas elaborar propostas que, no *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*, queden eliminados os estereotipos sexistas.

Cando dous anos máis tarde, en vista dos resultados da avaliación dos anteriores así como dos diferentes estudos sociolóxicos que seguen informando sobre as desigualdades discriminatorias de distinta índole por razón de sexo e co fin de chegar a conseguir unha situación paritaria entre os xéneros, se aproba o III Plan para a Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes (1997-2000). Os obxectivos prioritarios dentro da Área de Educación son *Promove-la igualdade de acceso das mulleres a tódolos procesos educativos e Desenvolver modelos educativos*



que favorezan a igualdade. Por outra parte ante os datos estatísticos que informan sobre a limitada actividade física que practican as mulleres e que só ten por explicación os estereotipos alimentados dende a familia e a escola, formúlase o obxectivo de *Promove-la participación feminina no exercicio físico e a actividade deportiva.*

Un cuarto obxectivo do plan vixente busca promove-la investigación relacionada cos Estudos das Mulleres e o Xénero, xustificado en que antes de tomar medidas políticas cómpre dispoñer da información suficiente para face un diagnóstico fiable da situación das mulleres. O contido deste obxectivo especificase na continuidade das liñas marcadas anteriormente, como son a promoción da investigación e difusión do cambio nos usos da linguaxe ou o apoio ós distintos ámbitos de estudo sobre o tema das mulleres e xénero, impulsando así mesmo o recoñecemento destes no currículo universitario. Tamén se formula a vixilancia da transversalidade da coeducación no sistema educativo e o establecemento dun mecanismo de actualización do Libro Branco de Estudos das Mulleres e de Xénero integrando un Observatorio da Igualdade de Oportunidades que permita coñecer os cambios que se rexistran na sociedade española respecto das desigualdades de xénero. Non se abandona o xa iniciado con respecto ó estudo da lexislación vixente, con fin de detectar e eliminar as posibles rémoras discriminatorias que poidan persistir especialmente no Código civil e na Lei de axuízamento civil. Un último aspecto dentro deste obxectivo que considero interesante recalcar é a creación dunha rede informática que conteña unha base de datos de estudos das mulleres, que permita o acceso e o intercambio de información.

No mesmo texto do Plan insítese en que a súa aplicación se levará a cabo en estreita cooperación cos ministerios competentes en relación coas medidas, coas comunidades autónomas e a Administración local, así como coas organizacións non gobernamentais e os interlocutores sociais.

Se no campo da política educativa non nos queda ningunha dúbida da potente influencia exercida pola perspectiva de xénero, na práctica, actualmente observamos unha aparente contradicción na realidade das aulas escolares. Eliminada a traba inicial da igualdade de acceso á educación, as nenas e mozas obteñen no transcurso da vida escolar máis éxitos académicos e o índice de fracasos é menor comparado co dos homes, pero ¿que sucede coas súas perspectivas de futuro? ¿cambiaron realmente os seus soños e proxectos? O peso da cultura establecida parece que as converte nunhas “ triunfantes perdedoras” .

Foro galego de educación para a igualdade

A perspectiva de xénero confirmou que a formación é a chave da igualdade. E efectivamente desde os datos cuantitativos, a escolarización total das nenas no período obrigatorio é unha realidade, ó igual ca dos nenos, e nas ensinanzas non obrigatorias anteriores á Universidade e nesta, as mulleres son maioría. Sen embargo a taxa de analfabetismo feminino é de 5,39%, fronte ó 2,32% masculino, o que supón que as mulleres representan o 71,26 % da poboación analfabeta.

Por outra parte obsérvase que as alumnas son minoría á hora de optar por materias relacionadas coa ciencia e a tecnoloxía na educación secundaria e nas profesións que tradicionalmente se consideraron masculinas. Así, na formación profesional séguense concentrando en sanidade, estética, perruquería ou moda. Sen embargo, teñen unha representación mínima en automoción, electrónica, metal, etc. No ámbito universitario, a presenza das mulleres é maioritaria en Ciencias da Saúde (67,28 %), Humanidades (66,89 %) e Ciencias Sociais e Xurídicas (57,45 %). En cambio, son minoritarias en carreiras técnicas (22,66 %) e Ciencias Experimentais (48,55 %).

As mulleres seguen escasamente representadas nos ámbitos e niveis que se consideran de maior prestixio dentro da docencia e tamén da xestión e da política educativa, malia o crecemento continuo de feminización do profesorado o que supón para as alumnas unha falta de referentes femininos nos postos de decisión e responsabilidade, que incide negativamente nas súas opcións de futuro.

Por iso, hai aínda moitas tarefas pendentes para de-construír na escola. A supremacía do modelo masculino e o sexismo no ámbito escolar segue a ser unha realidade e a tarefa de desnaturalizar eses procesos segue sendo un obxectivo prioritario.

Se miramos un pouco cara a atrás, vemos que, efectivamente, a xeneralización da escola mixta supuxo un avance histórico que consolida a posibilidade de inclusión das nenas nos espazos anteriormente prohibidos. No noso país, a partir da Lei xeral de educación de 1970 establécense os centros educativos compartidos por nenos e nenas cun currículo común. Consegúirase un cambio proposto sempre polo pensamento pedagóxico progresista coas miras postas en moderniza-la educación e en relaciona-la escola coa vida, xa que a escola segregada se considerou como antinatural. Búscase facer coincidi-los nenos e as nenas no mesmo escenario educativo para evita-las dificultades de integración serodía que provocaba a escolarización diferente.

Quedaban xa lonxe os relatos daquelas mulleres que tiñan que disfrazarse de



homes para poder acudir ás aulas universitarias, malia que neste mesmo tempo as nenas si tiñan recoñecido o dereito á educación, pois recordemos que foi a Lei xeral de instrución pública de 1857, coñecida como a Lei Moyano, a que ratificou este feito. Mais para que as nenas se convertesen en mulleres do século XX, o seu proceso de socialización tiña que ser forzosamente diferencial. Tiñan unha función social moito máis definida que a dos homes e o currículo estaría encamiñado a cualifica-lo que a natureza seleccionara para elas, a posibilidade de seren nais. Por extensión, como empezan a exercer profesionalmente algúns traballos que están relacionados sobre todo coa prolongación da crianza e o coidado de persoas doentes, as institucións máis emblemáticas que xorden nesta época terán esa función. Estoume referindo á Escola Normal de Mestras, a Escola de Institutrices (1869) ou a Asociación para o Ensino da Muller (Madrid, 1871). Non faltaron voces críticas como a de Emilia Pardo Bazán, que en 1892 dicía que “ Non pode, en rigor, a educación actual da muller chamarse tal educación, senón doma, pois propónse como fin a obediencia, a pasividade e a submisión” . Educación, si, pero doutra maneira.

Por iso, como dicíamos anteriormente, a necesaria formación das mulleres será unha cuestión á que sempre se recorrerá como tema recorrente de modernidade e crítica ó ensino tradicional, no que era considerada perigosa a convivencia conxunta dos dous sexos. As propostas coeducativas da ILE, a Escola Moderna de Ferrer i Guardia ou a escola pública republicana quedáronnos como fitos significativos da resposta crítica, aínda que habería moitos aspectos que matizar, xa que é moi difícil atopar discursos fóra dos “ deberes propios do seu sexo” .

A implantación da escola mixta, polo tanto, era o resultado dunha vella aspiración, o logro de moitas loitas do movemento feminista pola igualdade de oportunidades de modo que a pertenza a un sexo non puidera constituír xa un límite tamén, non podemos esquecerlo, a actualización dun sistema educativo ás novas necesidades socioeconómicas dun país en pleno desenvolvemento industrial.

Este último aspecto sinalado é un indicador poderoso de análise. A escola presentábase como a vía de igualdade nunha sociedade onde esta era cuestionada noutras esferas sociais agás nos círculos máis sensibilizados ou cunha militancia política especificamente feminista. As responsabilidades familiares, a división sexual do traballo, a liberdade sexual, eran temas que seguían intocables no imaxinario social. Non se tiña en conta que a escola é un dos terreos de socialización, logo afondamos nunha inxustiza ó querer dar igualdade de dereitos a que foi socializado para a desigualdade.

Foro galego de educación para a igualdade

A coeducación non era a escola mixta. ¿por que? pois porque comprobamos que non abonda con eliminar prohibicións, facer unha escola uniforme e inverter algúns papeis. Desenvolvemos unha co-instrución de resultados moi cuestionables e difícil de analizar nas súas carencias para os seus protagonistas, pois os obxectivos superficiais de busca da igualdade parecen terse satisfeito. Se fixesemos un símil con mundo teatral, resultaría como esas adaptacións dunha obra clásica que ostentosamente chaman os seus autores contemporánea. Hai unha linguaxe diferente, pero dinse as mesmas cousas; sobre unha escenografía que reflicte ambientes actuais vemos desenvolverse os mesmos temas, cos mesmos argumentos e, o que é máis exemplar, cos “mesmos desenlaces”.

Os estudos de xénero tanto desde os estudos teóricos como empíricos viñeron a desmitificar esa aparente crenza de inclusión das mulleres. As nenas reciben unha mensaxe dobre: poderán participar na orde colectiva, pero non posúen o protagonismo. Deberán interioriza-la disciplina escolar e a bagaxe cultural que supón, pero esa interiorización seralles menos valorada e deberán aprender a manterse en segundo termo” (Subirats e Brulet, 1988)

As estratexias de cambio cara á coeducación requiren formularse cuestións sobre o tipo de escola que queremos construír e os medios cos que contamos para conseguilo. Para Berstein, na escola deben garantirse tres dereitos que esixen á súa vez tres condicións para que se oriente democraticamente. En primeiro lugar ten que poder desenvolverse o dereito ó crecemento persoal que implicaría un clima de confianza e que se establece no nivel individual. Por outra parte, tamén ten que darse necesariamente o dereito a ser incluído, desde a perspectiva de comunidade no nivel social. E finalmente, fala dun terceiro dereito no ámbito político, que discorre dentro do discurso cívico e que sería o dereito á participación. En definitiva, a escola debe ser en si mesma unha comunidade democrática. Non se trata de ensaiar para o futuro o exercicio da democracia, porque a escola non ten que preparar para a vida ¡ten que se-la vida!

Utilicemos sinteticamente o triple baremo de Berstein para cuestionarnos como foi validez da escola mixta, e dicir, na escola da igualdade formal sen obstáculos iniciais para a incorporación das nenas, onde se parte do principio de neutralidade de relación e onde se funciona baixo o suposto do trato igualitario na atención ó alumnado. Tenta fomenta-lo desenvolvemento das capacidades persoais pero non considera a importancia dos xéneros. Considera un tipo de alumno ideal que obtén o éxito de acordo cos seus méritos.



Os estudos de xénero teñen demostrado que o discurso androcéntrico dominante na escola limita o crecemento por varias razóns. As nenas non teñen outros modelos de identificación dentro da cultura escolar que non sexan de xénero masculino, xa que hai un baleiro simbólico e, sen embargo, os modelos externos masculinos seguen estando relacionados cos papeis máis tradicionais da muller, é dicir, o ámbito do doméstico para desenvolver-la súa afectividade ou o ámbito social xeralmente vinculado a aspectos relacionados co cultivo da estética corporal. Ademais, a través do currículo oculto o profesorado expresa de maneira moi diferente as súas expectativas e valoracións con respecto ós nenos ou ás nenas, de maneira que esa condición de confianza imprescindible no crecemento individual tamén está relativizada.

Por outra parte, con respecto á necesidade de senti-la inclusión, a vivencia da pertenza é moi difícil que se consiga nun mundo onde nin sequera se logrou chamar a cada cousa polo seu nome. Estou a me referir á linguaxe. As numerosas investigacións neste campo demostran que por baixo dese neutro universo utilizado polas controvertidas regras de economía ou estética agáchase unha invisibilidade real da maneira de dicirse as mulleres. Como nunha ocasión lle escóitei dicir a Ana Mañeru sobre a representación da diferenza sexual na linguaxe “non estamos diante dunha guerra ante os distintos tipos de restriccións, entre os cales, ó final, unha nova restricción substituirá a antiga. Estamos ante unha necesidade de nomea-la existencia, a experiencia e os coñecementos da metade da humanidade, que somos as mulleres” (VI xornadas, 1994) Da mesma maneira, na cultura escolar hai unha omisión daquelas achegas que a creatividade ten feito e isto produce un estrañamento xenealóxico.

O terceiro requisito, lembremos, que puña o autor, era a posibilidade de participar a través da educación, é dicir, nun nivel político, o dereito ó cuestionamento e a transformación orixinal do mundo herdado. E unha escola que non teña presente a revisión desde o sexo/xénero da súa estrutura, os seus mecanismos de funcionamento e a súa función social está claro que empeza e termina exercendo un labor reproductor. Toda proposta educativa que pretenda introducir cambios debe estar acompañada dunha proposta política, entendida esta na súa aceptación máis ampla de incidir nas relacións de poder, de democratiza-la vida privada e pública das persoas.

A radicalidade da proposta coeducadora esixe unhas condicións de valoración da diferenza para que se poida levar a cabo nunha educación en relación e esa

diferencia xorde en persoas cunha identidade sexuada e é a través dun corpo onde nos dicimos.

A escola ten que ser un escenario de liberdade onde a cotío se represente o guión do Estado Social de Dereito. E desde ese punto de vista segue tendo un papel insubstituíble nos procesos de socialización e formación. No inicio deste mesmo curso escolar asistimos ó conflito creado a raíz do absentismo escolar dalgún estudante, moi escaso aínda en número, dos que as familias optaran pola formación académica dos seus fillos a través de Internet, incumprindo a conseguinte Lei de escolarización obrigatoria vixente no noso país. Penso que o debate social sobre o tema é necesario xa que o ben buscado pola norma, é dicir, a protección do menor ante o abandono e suposto desleixo das súas funcións pola familia, está claro que nestes casos non se dá. Pero tampouco se lles vai dar a estes nenos e nenas a oportunidade de vivir unhas relacións baseadas nunha esixencia ética de recoñecemento e valoración da diferenza e a disparidade. E para moitos deles e delas trátase probablemente da única oportunidade nas súas biografías de vivir, polo menos durante unhas horas ó día, doutra maneira.

A LOXSE creou as condicións xerais para que o tema da coeducación non sexa algo alleo á ordenación educativa senón como unha das condicións básicas para democratiza-lo ensino. É máis, o principio de non discriminación por razón de sexo converteuse nun elemento básico na elaboración do proxecto educativo e un indicador da calidade da educación. Sen embargo a proposta coeducativa aínda está lonxe de estar xeneralizada. Aínda máis, pensamos que segue sendo en moitos casos un simple apéndice de deseños que ten que responder ás políticas institucionais de igualdade de oportunidades educativas, tratándose desa maneira de desigualdades sociais fundadas no sexo con outros temas de incuestionable transcendencia como son tódolos aspectos relativos ó ensino de valores, pero que quedan esvaecidos nesa morna e ambigua maneira de levalo á práctica que está resultando en moitas ocasións a transversalidade.

Cando se introduce a análise de xénero na educación prodúcese unha diferenza fundamental con outro tipo de innovacións metodolóxicas; e é que traspasamos forzosamente a dimensión profesional e nos implicamos persoalmente, pois estamos nun terreo meta-académico. Se non existe unha esixencia persoal, subxectiva, de cuestionarse a relación educativa, esta non se pode converter nunca nunha forza transformadora da realidade. E isto é, creo, o verdadeiramente importante.

Estou a facer referencia a unha cuestión difícil pero sobre a que hai un consenso



xeneralizado. O profesorado ten que ser impulsor do proceso de cambio. Cando hai unha persoa que traballa desde a análise de xénero nun centro, é moi difícil que o seu labor sexa descoñecido para o resto do profesorado, pois tras unha fase de sensibilización ante a discriminación sexista, prodúcese a necesidade de crear novas ordes discursivas, temporais e espaciais.

Contamos neste momento con valiosos instrumentos de traballos que nos poden orientar na práctica das análises de xénero e na proposta coeducativa. Amparo Tomé nunha recente publicación expón que “o carácter sutil, invisible e inconsciente do sexismo, a dificultade da súa detección e as resistencias humanas fronte ós cambios obrigan a propor unha metodoloxía de cambio que alente a superación destes obstáculos”. Para iso inicia o traballo cunha fase de sensibilización durante a cal a investigación vai encamiñada a desvela-las manifestacións de sexismo no centro. Cómpre tomar conciencia da necesidade de cambio antes de propoñerlos cambios de prácticas. Algúns ámbitos de observación sinalados pola autora son os seguintes:

- A linguaxe do centro
- A observación dos libros de texto e os materiais escolares
- A distribución e uso do espacio no patio de xogos
- O uso dos materiais escolares
- As manifestacións de violencia e afectividade na escola
- A interiorización dos estereotipos de xénero polo alumnado
- A organización escolar do profesorado

Despois da fase de sensibilización, o profesorado selecciona un tema prioritario pola súa problemática e cunha metodoloxía de investigación-acción vai introducindo paseniño os cambios propostos.

Para rematar, quixera expoñer unha reflexión sobre o que a min me achegou a perspectiva de xénero no meu ámbito, que é o universitario, e con estudantes de Ciencias da Educación, e dicir, con futuras/os profesionais que van estar sempre relacionados co ensino.

En definitiva, é a miña propia historia persoal. O coñece-las teorías do xénero e posteriormente o contacto con movementos de mulleres que igualmente se estaban cuestionando a forma de estar presentes no ensino, forneceume de instrumentos académicos e persoais que clarifican a miña acción. En consecuencia, vivín a transformación tamén nos tres niveis en los que estructuro estas reflexións. Na miña área de coñecemento que é a Historia da Educación, trátase de facer visible a presenza das mulleres que exerceron o labor de educadoras e que, en ocasións, tamén usaron a palabra escrita, que formaron parte da institución escolar ou que o fixeron desde outras instancias. É facer unha xenealoxía feminina.

Por outra parte, tamén tiven que transforma-la miña práctica docente ¿como non? Vinme reflectida en non poucos prexuízos e comportamentos sexistas e aprendín cos meus estudantes a analiza-los procesos na aula, tamén cunha óptica diferente. Penso que é un cambio de sensibilidade.

É finalmente un cambio paradigmático. Suscítaseme polas propias limitacións que a perspectiva de xénero me ofrece para facer intelixible a realidade da tarefa reeducadora das mulleres na cadea, ou da moralización das nenas recollidas en institucións...etc, temas nos que se centrou o meu labor investigador. A sociedade patriarcal dáballes unhas razóns externas a elas, que xustificaban o seu lugar no mundo pero o seu discurso era outro. Sempre había causas para explica-la maneira de estar das mulleres na historia que estaban intrinsecamente unidas a "ser mulleres" e ese discurso estaba determinado por unha cultura de xénero. Fíxoseme necesario escoitar e aprender das que souberon facer esas reflexións sobre a busca do simbólico feminino autónomo. Na Pedagogía da Diferencia Sexual atopei a palabra doutras mulleres na busca da identidade feminina.

Porque cando tentamos desenvolver un modelo coeducativo, as accións que promoven a igualdade, e entre elas sen ningunha dúbida foron determinantes a vixilancia de modelos e procedementos sexistas, atopámonos que seguimos sen superar un modelo deficitario que ten un teito homoxeneizador. Pero a experiencia de mulleres que individual e colectivamente puñan en comunicación os seus desexos, as súas reflexións e os seus proxectos, evidenciaban o que o propio proceso deconstrutor nos fora borrallentamente ocultando, é dicir, a nosa orixinaria impronta no mundo: a diferenza sexual.

A miña reflexión esta mañá quere concluír resaltando dúas ideas que poderían



resumir eclecticamente, a modo de propostas abertas ó debate, ambas liñas de pensamento.

Por un lado, considero que dos estudos de xénero unha contribución moi significativa pola súa aplicación educativa, chamou á rebelión contra o destino. Desenvolve-la idea da forza de vontade das mulleres conta un sistema cun lugar socialmente definido e provocar con iso un cuestionamento expansivo do modelo masculino. Este procedemento abriuse camiño, non sen dificultades, no mundo das relacións familiares, amorosas, mesmo laborais, provocou o xurdir de voces de homes que individualmente e tamén en grupo estanse cuestionando o papel teórico para traballar por unha revalorización da masculinidade. Nesa mesma liña desenvolven programas de formación para os homes que traballan con nenos e para os nenos dende unha postura sexista. (Colin Hocking, Hh contra o patriarcado e Hh contra o acoso sexual en Australia)

Outra idea que quero salientar polas novas suxestións no campo da Teoría da Educación, foi creada e argumentada polas autoras da Pedagogía da Diferencia Sexual, e é o que se definiu como autoridade feminina. Autoridade no seu sentido etimolóxico quere dicir "facer crecer" e fundaméntase na credibilidade e no recoñecemento outorgado. Considerada como unha práctica política a través da cal se realizan os desexos e os proxectos que inciden na realidade, por medio do recoñecemento a outras mulleres como mediadoras do real. É unha antinomia, a da liberdade/autoridade sempre presente no pensamento e nas prácticas educativas, cun discurso completamente novo.

En conclusión, se desde a perspectiva de xénero se incentivou o cuestionable valor democrático da igualdade, a vivencia histórica da liberdade demostrou a necesidade de que o respecto á dignidade humana, a posesión dos mesmos dereitos e oportunidades ou a satisfacción das necesidades básicas, non é algo xeral e universalmente neutro senón que está cargado de sentido e da subxectividade inherente a todo corpo sexuado: masculino e feminino.

Marina Núñez Gil

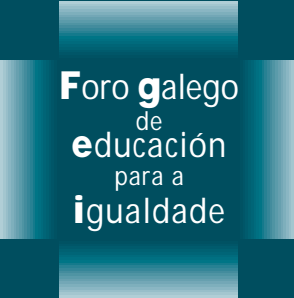
*Profesora de Historia da Educación
na Universidade Hispalense de Sevilla.*





IGUALDADE VERSUS
DIFERENCIA NA CONSTRUCCIÓN
DUN MODELO EDUCATIVO
INTEGRADOR

Relatora: CARMEN GARCÍA COLMENARES



Foro galego
de
educación
para a
igualdade

A IGUALDADE VERSUS DIFERENCIA NA CONSTRUCCIÓN DUN MODELO EDUCATIVO INTEGRADOR ■ ■ ■

Seminario Universitario de Educación Non Sexista.



1.- Psicoloxía e xénero¹

Durante séculos mantívo-se a crenza que as diferencias biolóxicas entre mulleres e homes traían aparelladas diferencias conductuais e psicolóxicas. Esta configuración ten relación co que Gayle Rubin, en 1975, denominou "o sistema de sexo xénero". O termo sexo fai referencia ós procesos de sexuación humana e á súa diferenciación biolóxica (reproducción, sexualidade), mentres que aquelas diferencias que non foron demostradas pola súa causalidade biolóxica reciben o nome de xénero.

As achegas actuais desde a crítica feminista poñen de relevo como aqueles trazos da personalidade que se consideraban innatos e específicos dun determinado sexo son construcións sociais que ó longo da historia foron configurando o imaxinario colectivo das diferentes xeracións. No dito imaxinario predominan os xuízos asimétricos e xerarquizados á hora de atribuír unhas determinadas características a mulleres ou homes. O sistema sexo - xénero vai, polo tanto, moldeala nosa maneira de ser, posibilitando a adquisición e o desenvolvemento dos papeis de xénero. Dentro dos papeis de xénero mestúranse comportamentos sociais e actitudinais, normas e valores que a sociedade considera como propios das mulleres e dos varóns.

Así pois, atopámonos con que a vida social está xeneralizada e, para levar a cabo unha análise axeitada, cómpre partir dunha triple consideración, tal como sinala Sandra Harding en 1995. Esta autora propón ter sempre presente o papel que

¹ Unha gran parte das reflexións deste relatorio foron publicadas pola autora co título de: "Repensar o xénero. Propostas para o curriculum de formación do profesorado". En *Coeducação: do principio ao Desenvolvemento de uma Prática*. Actas do Seminario Internacional. Comissão para Igualdade. Presidencia do Conselho de Ministros. Lisboa 2000, pp. 107-131.

xogan o simbolismo de xénero, a *estructura de xénero* e o *xénero individual*, cando se pretenden explicar determinadas situacións, xa que doutra maneira se pode caer en propostas parciais e sesgadas, con independencia das intencións. *O simbolismo de xénero* permítenos coñecer cómo se asignan determinadas propiedades de xénero a situacións que en principio non teñen ningún tipo de relación, como por exemplo a natureza é feminina, a ciencia masculina. Esta tendencia esquece as complexidades e favorece exclusivamente as dualidades.

"As categorías básicas do pensamento moderno... configúranse como unha serie de dualidades: a razón enfrontada co sentimento, o feito co valor, a cultura coa natureza, a ciencia coa fe, o público co privado... Cando o dualismo masculinidade-feminidade se correlacionou coas ditas categorías, a masculinidade converteuse en sinónimo de razón e obxectividade, cualidades asociadas coa participación nas esferas públicas da administración do Estado, o comercio, a ciencia, e o mundo académico. A feminidade transformouse en sinónimo de sentimento e subxectividade, cualidades asociadas coa esfera privada da casa e o fogar" (Schiebinger, 1987: 330)

En segundo lugar, a través da *estructura de xénero* podemos percibir cómo a organización social do traballo considera natural a delimitación do ámbito público e do privado, asignando ós valores o primeiro e as mulleres o segundo. As fronteiras entre os sexos séguense mantendo neste sentido de maneira alarmante en ámbitos como o da ciencia, a política e a vida doméstica.

Por último, a consideración do *xénero individual* permítenos coñecer e analizar cómo se producen as diferentes discriminacións e as súas consecuencias nas nosas vidas e profesións.

"É importante que non considerémo-las percepcións e os coñecementos sobre o sexo e os papeis sexuais como fenómenos de carácter individual. As persoas non poden alterar á súa vontade os seus enfoques inaxeitados e non apropiados sobre o mundo. Tamén é importante que non menosprecémo-lo papel que desempeña o marco social. Todas estas advertencias son importantes se se ten en conta a inclinación dos psicólogos a conceptualiza-los problemas humanos a nivel persoal" (Unger, 1994: 157)

Análises parciais destes tres procesos fan que algunhas propostas educativas consideradas non discriminatorias, paradoxalmente nos remitan a unha concepción deficitaria e incompleta das mulleres. O exemplo proposto pola propia Sandra



Harding sobre a escasa participación das mulleres no ámbito das ciencias pon de relevo o esquecemento que xogan a división sexual do traballo e o simbolismo do xénero do que participa a ciencia.

“Mentres non se considere que o “traballo emocional” e o “traballo intelectual e manual” da casa e do coidado dos fillos constitúen unhas das actividades humanas desexables para tódolos homes, o traballo intelectual e manual da ciencia e da vida pública non parecerán unhas actividades parcialmente desexables para tódalas mulleres. É máis, as recomendacións derivadas da teoría da igualdade pídenlles ás mulleres que cambien aspectos importantes da súa identidade de xénero pola versión masculina, sen que prescriban un proceso similar de “desxenerización” para os homes (Harding, 1996: 48).

Durante moito tempo a psicoloxía considerou o concepto de masculinidade-feminidade como dúas categorías independentes, que posibilitaban mundos totalmente excluíntes, xustificando dende ela o sistema de valores e de crenzas dunha determinada sociedade. Este modelo, fortemente criticado pola súa simpleza e por deixar de lado a diversidade humana, deu lugar a outro algo máis flexible, que consideraba a masculinidade e feminidade como un continuum, tentando representar tódalas variacións posibles nunha única escala bipolar na que nos extremos estarían representadas *as esencias* de cada unha das dúas identidades.

A introducción do concepto de androxinia, proposto por Sandra Bem nos anos 70, supuxo unha vantaxe na consideración dicotómica e xerarquizada que ata ese momento predominara na análise da identidade de xénero. O concepto de androxinia permitiu elaborar un modelo bidimensional onde as persoas se clasificarían en catro categorías: masculinas, femininas, indiferenciadas e andróxinas. S. Bem atopou que as persoas que obtiñan alta puntuación en androxinia eran máis flexibles, abertas e estaban mellor adaptadas ós diferentes ambientes e tiñan unha maior autoestima, presentando trazos elevados tanto de masculinidade como de feminidade. Pero se ben a perspectiva da androxinia supuxo un avance importante na construción dun modelo de persoa non androcéntrico, suscita un ideal difícil de realizar ó considerar que as persoas andróxinas deben comportarse ben en contornos moi diferentes á vez que posuír calidades contradictorias. Así mesmo, criticase o concepto de androxinia porque incorpora unha serie de trazos masculinos como necesarios para converterse en tal, sendo as mulleres as que deben parecerse máis ó home e non ó revés (Orloff, 1978).

A proposta dun enfoque de carácter multidimensional vai permitir concibir un modelo de persoa máis alá das diferencias de xénero, diferencias que, malia todo,

son menores cás semellanzas. O estudio e a inclusión da diversidade da experiencia humana permítenos supera-las teorías das diferencias de trazos máis ou menos inmutables, e introduci-la importancia dos contexto ou a propia especificidade das persoas ó longo do seu ciclo vital. As tradicionais diferencias atopadas entre mulleres e home foron agrandadas por unha serie de erros interpretativos de carácter estatístico, tal como comenta Jacklin en 1981. A utilización doutras técnicas como a metaanálise permitiu resitua-lo campo das diferencias á vez que quedaban polo camiño estudos de dubidoso valor (Hyde, 1995).

Coa busca exclusiva das supostas diferencias entre os sexos potenciouse a creación de identidades diferentes e irreconciliables baseadas en trazos innatos e inmutables en lugar de considera-lo papel dos procesos e contextos onde as condutas se producen, o que se traduci nunha caste de esencialismos que xustifica a separación de ámbitos (público versus privado, traballo productivo versus reproductivo, natureza versus cultura). Agora ben, ó minimiza-las diferencias e busca-las semellanzas pódese chegar a considerar que a igualdade esta conseguida, polo que son necesarias as medidas sociais que eviten a discriminación das mulleres (Hare-Mustin e Marecek, 1994). Neste sentido están xurdindo voces que formulan a necesidade de resitua-lo debate e reflexiona-las consecuencias á hora de tomar partido nunha ou noutra dirección. Trataríase de ir máis alá da seducción do empirismo e a aceptación das regras masculinas en psicoloxía, posibilitando a reflexión sobre o proceso e as consecuencias de ser ó mesmo tempo suxeitos e obxectos de estudio. A psicoloxía debe recoñece-la reflexividade como algo implicado na observación da conduta humana. A non reflexividade fixo que se abandonasen outros métodos e técnicas en favor exclusivo das de tipo empirista e cuantitativo.

A realidade non ten un único significado e única verdade como manifestaba o positivismo e o coñecemento científico non é tan obxectivo nin desinteresado nin neutral como cremos. Hai que abandona-la crenza de que determinados constructos poden localizarse nun tempo e nun lugar específico á vez que se suscita a necesidade de incidir na pluralidade de experiencias, atendendo tamén outras variables como a raza ou a clase social.

“...a investigación feminista en psicoloxía debería centrarse nos antecedentes da conduta que a cultura emparellou co sexo, e asemade, debemos incluír tódalas variacións dentro dun mesmo sexo na nosa comprensión e definición do que é o que significa ser unha muller (ou un home)” (Lott, 1994: 122),



2.- Modelos educativos e xénero

“¿Pero que se fai mentres tanto na escola? É moito máis doado falar un pouco nas clases de diversidade cultural, de igualdade de dereitos e dar instrucións sobre os dereitos humanos que cambia-lo que poderíamos denomina-la lóxica do funcionamento escolar. A escola, filla da Ilustración, baséase en boa parte na idea de ensina-las criaturas a pensar linealmente” (Juliano, 1999: 37)

A introducción da diversidade e o feito de partir dunha concepción multidimensional da masculinidade e a feminidade deu lugar á percepción da identidade persoal como algo máis complexo e menos esquemático do que tradicionalmente se considerou ata o de agora. Agora ben, esta complexidade e falta de esquematización pode dar lugar a situacións de crises e esnaquizamento posto que poden levar á indefinición sobre o que é cada unha e cada un. A familia, a escola e os medios de comunicación presentan mensaxes contradictorias que xeran esnaquizamento e dos que a superación pode leva-los mozos e as mozas á busca de esencias como a recuperación do estable e definido, ou á consideración de real a todo aquilo que se presenta como tal nas novas linguaxes e contidos audiovisuais.

Os modelos educativos son conceptualizacións que serven de marco de referencia á hora de implantar determinadas medidas e cambios. As crenzas e valores do profesorado, a familia e os distintos axentes educativos terán un gran peso na implantación dun modelo educativo. Analiza-las características dos distintos modelos nos que se sostén a práctica educativa permite coñecer tanto as teorías explícitas como as teorías implícitas (non escritas, ás veces máis difíciles de percibir) para poder elaborar e propoñer medidas encamiñadas a mellorar e corrixi-los ditos modelos.

“A construción dos modelos educativos responde, por unha banda, á concepción androcéntrica das diversas perspectivas teóricas que se ocupan do fenómeno social complexo da educación e a didáctica, e pola outra, ás concepcións previas que o profesorado e os diferentes axentes educativos teñen sobre a xerarquización sociocultural dos xéneros e que transmiten a través do currículo oculto, condicionando de maneira significativa, a formación integral das nenas e os nenos” (Salas, 1997: 116).

Na actualidade, podemos afirmar que nos atopamos dentro dun modelo educativo de carácter **compensatorio**, a cabalo entre o anterior modelo de tipo **selectivo**

e o modelo **comprensivo**, cara ó que nos encamiñamos (Muñoz e Maruny, 1992). O modelo tradicional ou **modelo selectivo**, aínda non superado, caracterízase por valorar "...aquelas capacidades, comportamentos e actitudes que máis teñen que ver co poder, a riqueza, a competitividade, o androcentrismo e o éxito social". (Muñoz e Maruny, 1992: 11)

Este modelo potencia un currículo ríxido, a xerarquización de capacidades, os contidos uniformes, a metodoloxía expositiva, os resultados e non o proceso. Polo que respecta ó xénero, pártese de **dous submodelos**, totalmente separados, **o masculino** relacionado co ámbito do público, máis valorado e recoñecido socialmente, e **o feminino** destinado ó ámbito do privado. A diversidade, polo tanto, considerase problemática, deficitaria e a maioría das veces patolóxica, en relación co normal (García Colmenares, 1995).

O modelo masculino que se propuña para os homes partía da xerarquización do mundo social e preparábaos para ocupa-lo mundo do público. O modelo de persoa que se desprende é a de un ser parcialmente desenvolvido no público pero infradotado para capacidades como a autonomía persoal, a tenrura, a solidariedade, a afectividade (Salas, 1997). Pola contra, o modelo feminino potenciaba o ámbito privado, necesario para vivir pero sen o recoñecemento social. Preparábase as nenas para desenvolver aquelas capacidades consideradas "naturais" nas mulleres e que maneira gratuíta, sen remuneración, deben poñerse ó servizo dos homes. A escola, polo tanto, profundaba na separación do traballo productivo versus reproductivo así como xustificaba a orde social patriarcal. As función máximas ás que podían aspira-las nenas no futuro eran as de esposa e nai.

Unha superación gradual do sistema anterior vaise realizar a través da incorporación **dun modelo educativo compensatorio** que, se ben considera a diversidade, máis positiva que o modelo selectivo, segue a mante-la idea de normalidade como referente. O modelo compensatorio respondería ó **actual modelo de escola mixta**, que non coeducativa, onde queda patente **o modelo masculino xeneralizado** que incorporou o feminino pero que:

"...supuxo a aceptación, por parte delas (as mulleres), do modelo masculino imperante: o masculino; pactouse, tacitamente, con sistema patriarcal...non é un modelo mixto, é un modelo masculino; o feminino segue sendo só para as nenas; na medida que as mulleres seguen tendo responsabilidade en exclusiva das tarefas do ámbito doméstico e non existe coresponsabilidade" (Salas 1997: páx. 118)



Os pactos implícitos ós que alude esta autora son:

“...elementos invisibles que constitúen o armazón da estrutura sexista da sociedade. Fóronse arrastrando a través de séculos e modificándose en función da evolución do grupo social de pertenza...De maneira inconsciente e ó longo da historia, as mulleres colaboraron co sistema patriarcal, baseándose sobre todo, nas relacións interpersoais xeradas no espazo doméstico e fundamentadas nun suposto amor que as leva a perpetua-la situación de discriminación” (Salas, 1997: 120)

Neste sentido a utilización da triple conceptualización do xénero proposta por Sandra Harding permitíranos unha mellor comprensión da escola mixta e cómo detectar eses pactos que perpetúan a estrutura social asimétrica e xerarquizada, a súa influencia na vida das mulleres e os homes, resaltando o simbolismo de xénero marcadamente esencialista. Por exemplo, aínda é común pensar que o feito de que as mulleres non aparezan no campo da ciencia é froito da súa lenta incorporación, sen pensar que a historia da ciencia é androcéntrica e as mulleres non aparecen, non porque non contribuísen nada, senón porque esa historia ten sido construída por homes que ocultaron as súas contribucións, que non son nin tan escasas nin tan esporádicas como se nos fixo crer.

Cómpre mira-la escola mixta desde outra perspectiva e abri-lo debate con actitude crítica, sen caer nos vellos prexuízos que consideran que o seu cuestionamento é volver ó antigo modelo selectivo. Haberá que o tentar, se queremos chegar a construír **un modelo comprensivo** que evite a uniformidade e a xerarquización e que favoreza a igualdade de oportunidades, permitindo un desenvolvemento plural e non discriminatorio so soamente en canto ó xénero, senón tamén na relación coa raza e a clase social. A xeneralización acrítica da escola mixta sen reflexionar sobre o que iso implica levou a pensar ó profesorado e á familia que coeducar se consegue con mero feito de xuntar. (G^a Colmenares 1998)

A implantación da escola mixta xorde da idea de considerar inapropiada a separación social dos sexos, sobre todo dentro dunha sociedade pretendidamente pluralista e moderna.

“ O fundamento da educación mixta revela cómo funciona a suposición de que os dous sexos son diferentes, de que por si sós están limitados ou desequilibrados, pero que xuntos son complementarios. Os primeiros defensores da educación mixta recoñeceron que os nenos e as nenas introducirían na aula conxuntos distintos de experiencias sociais e

esperaban que isto resultase beneficioso: o que non se considerou foi a posibilidade de que un obtivese máis vantaxes da situación có outro. O feito de que fosen os nenos os que obtiveron maiores beneficios da educación mixta é quizais unha das razóns de que teóricos e profesionais da educación tardasen tanto en reevalua-la eficacia deste modelo” (Sarah, Scott e Spender 1993: 81-82).

Como sinalan as autoras, é significativo que o tema da coeducación suscite pouco debate e cando o fai e para cuestiona-las supostas vantaxes sociais das nenas, porque é evidente que beneficia os nenos.

Esta análise complicase cando se constata que a malia as críticas anteriores, *aparentemente* as nenas non fracasan na escola sobre todo en primaria e secundaria aínda que o éxito non lograr racha-lo teito de cristal xa que non se corresponde co éxito profesional futuro (Kimball, 1989).

O que as nenas interiorizan é o aprender para contenta-las mestras e mestres, a familia, pero non o coñecemento por si mesmo. Investigacións en varios países, xa hai tempo, sinalaron que eses resultados positivos van ser prexudiciais a longo prazo en relación co desenvolvemento intelectual e a elección profesional.

“...as nenas tenden a crer que compace-lo mestre e obter boas notas son os obxectivos esenciais na escola, mentres que a adquisición de coñecementos como tal, é secundaria... as nenas poden incluso chegar a estudar e traballar *co só obxectivo de compace-lo mestre* e non porque a materia ensinada lles interese ou porque queiran pasar ó curso superior. Pode suceder incluso que a emulación entre compañeiros se desprace do plano escolar ó plano afectivo e adopte a forma dunha rivalidade para obte-la benevolencia do mestre ou un trato de favor. Por ese sesgo, as nenas adquiren sen dúbida coñecementos pero esas adquisicións non son necesariamente a súa preocupación principal, e, polo tanto, *non aprenden a aprender*” (Safilios-Rothschild 1987: 59)

Os rapaces, pola contra, desenvolverán un sistema de atribucións máis elevado sobre as súas propias capacidades e adquirirán máis confianza, xa que o profesorado verá naqueles que fracasen como pouco compatibles coas expectativas previstas cara eles. Ó contrario, seguirán considerando as rapazas como agradables e simpáticas aínda que fracasen na escola.

Pero a actitude dos nenos cara ó éxito das nenas nas áreas relacionadas co



coñecemento científico, tamén é negativo (Fenenma, 1980). Profesoras de diferentes niveis educativos nos manifestaron esta animadversión cara ás nenas chamándolles "chócanas" e manifestándolles-la súa desconsideración². Ás adolescentes particularmente brillantes súcitaselle-lo dilema entre **talento versus feminidade** non soamente na escola senón tamén a través das sutís mensaxes que reciben tanto da familia como do seu contorno, sobre todo dos mass-media (García Colmenares, 1994).

Para finalizar, gustaríanos facer unha última crítica á escola mixta no sentido de que segue potenciando a socialización estereotipada segundo o sexo. A preocupación pola roupa, o peiteado, soe darse máis nas escolas mixtas que cando os adolescentes se atopan en grupos de iguais (Howe, 1974). Este aspecto é tamén salientado en traballos máis recentes³. Desde idades temperás esixeselles ás rapazas que dediquen un considerable tempo á súa aparencia física co obxecto de agradarlles ós e ás demais.

Xunto coa escola mixta, os medios de comunicación serán un elemento reforzador dos estereotipos en función do sexo. A través da publicidade nenas e nenos reciben mensaxes que reforzan as recibidas na familia e a escola. Así bombardéanse as nenas e o nenos presentándolles modelos con habilidades diferenciadas en función dos sexos; a adxudicación da ética de coidados ás nenas, favorecendo imaxes onde o doméstico é o seu territorio, mentres que ós nenos se lles adxudica o ámbito do público; potenciando expectativas educativas e profesionais estereotipadas; ou unha excesiva importancia á imaxe corporal (G^a Colmenares e Alario, 1996).

Evidentemente, a escola mixta tampouco favorece os nenos posto que:

Introduce os nenos nunha rixida armazón como son as marcas de xénero, que lles impiden manifestar determinadas emocións, consideradas impropias do seu sexo.

² Citámo-lo caso de estudantes de secundaria obrigatoria de 14/15 anos ónde as rapazas brillantes teñen que ser constantemente alentadas para continuar, gracias á sensibilización da profesora de ciencias pero ¿que ocorre cando o profesorado non é consciente disto?.

³ Vexase a magnífica reportaxe de Rosa Montero "Solo para chicas" que se publicou no diario "El País Semanal" o 19 de maio de 1993, pp 35-48, onde se presenta un amplo percorrido de experiencias exitosas en centros escolares e universitarios estadounidenses e ingleses, exclusivamente femininos; algúns comentarios das mulleres alí educadas fan referencia á despreocupación pola aparencia física agás nas saídas de fin de semana.

Tolera a violencia nos homes. Estes van considera-la forza e o poder físico como o elemento por excelencia para dirimi-las disputas e solucións dos conflitos. Así mesmo, permitirálles-la interiorización da existencia de seres débiles que hai que defender, mesmo ó seu pesar.

Xera a competitividade desmedida, outra marca de xénero, que empece o desenvolvemento da cooperación e o traballo en equipo.



3.- Rachando estereotipos

Así pois, a reflexión que se impón, non é tanto formula-las supostas deficiencias das nenas como **o modelo de persoa** que se desprende da actual escola mixta para ir creando as estratexias máis axeitadas que nos encamiñen cara **ó modelo de escola comprensiva**. Para iso cómpre que o profesorado reflexione sobre aspectos como:

a) Máis alá da escola mixta.

A crítica á escola mixta non significa volver ó pasado, á anterior escola segregada das nenas por un lado e os nenos polo outro, senón recoñecer que as pautas de socialización e aprendizaxe actuais están sesgadas e desenvolveron estilos de aprendizaxe diferentes entre nenas e nenos; estilos que en moitos casos, empece unha elección escolar e profesional axeitada.

Educación na diversidade supón a introducción, polo tanto, de modificacións curriculares que afectan non soamente ás diferenzas psicolóxicas, procedencia social, etc, senón tamén no que respecta ós contidos, á organización do espazo escolar, os agrupamentos. O currículo escolar debe reflectir os valores da sociedade democrática na que se asenta. O coñecemento que chega á escola é froito dunha selección que reflecte os valores económicos e sociais de determinados grupos de maior forza e presión. A implantación dos temas transversais do currículo pode paliar algunhas destas deficiencias. A crítica á escola mixta e os seus puntos débiles debe ser coñecida polo noso alumnado e non debe asustarnos o propor que nalgúns casos



e en certas materias, poida ser aconsellable que as nenas e os nenos estudien por separado. Isto non significa volver ó pasado, á anterior escola segregada de nenas por un lado e nenos polo outro, senón recoñecer que as pautas de socialización e aprendizaxe actuais están sesgadas e desenvolveron estilos de aprendizaxe diferentes entre nenas e nenos, estilos de aprendizaxe que en moitos casos empecen unha elección escolar e profesional axeitada.

Seguir a pensar que a escola mixta é coeducativa é seguir ocultando que a escola actual reproduce e transmite prácticas estereotipadas e polo tanto discriminatorias tanto ás nenas coma ós nenos. Como sinala Mari Lires en 1992, debe preocuparnos que as rapazas elixan menos carreiras técnicas pero tamén que os rapaces non elixan carreiras e opcións relacionadas coas tradicionalmente consideradas femininas. Tamén habería que favorece-la competencia científica nas nenas pero á súa vez corrixi-la competitividade exacerbada dos homes para lles facilita-lo traballo colaborador. **É unha cuestión de estratexias**, tal como comenta M^a José Urruzola, 1995. Para esta autora a escola mixta favorece os rapaces en aspectos como: a ocupación dos espazos, a devaluación da cultura feminina; presentación de modelos masculinos de difícil, senón imposible, identificación; a exclusión na linguaxe e sobre todo sufrir agresións en canto ó seu corpo – xuízos sobre a beleza, constante evitación de palpadelas, agresións-. Todo iso supón estar a cotío loitando para obter espazos, o respecto corporal, para non seren ridiculizadas.

Os resultados obtidos con grupos separados a tempo total ou parcial en escolas nórdicas poñen de manifesto que as nenas presentan actitudes menos estereotipadas, séntense máis cómodas á hora de expresa-las súas emocións e ó preguntar, poden discutir sen interrupcións, teñen menos agresións e mellores resultados nas áreas de ciencias. Non se trata dunha “pedagogía de incubadora” senón de facer visible a discriminación (Kruse, 1992). Polo que respecta ós rapaces, neste tipo de agrupamentos, os líderes atópanse a gusto en clases separadas pero aqueles rapaces menos directivos botan en falta a axuda das súas antigas compañeiras.

Habería que favorece-lo debate sobre este tipo de agrupamentos, nalgúns casos de tipo mixto, noutros separados. As clases separadas demostráronse eficaces en grupos de nenas con temas como informática, ciencias ou tecnoloxías, e para os rapaces grupos para temas relacionados coas actividades domésticas (alimentación, coidado de persoas doentes) e idiomas.

b) As voces das mulleres

As voces danse nun contexto, e a identidade persoal construímosla dentro dese contorno e non independentemente da sociedade. As voces e as palabras teñen “**corpo**” e transmiten pensamentos e sentimentos e cando falamos e escribimos incorpóranse nas e nos oíntes. En función deste modelo educativo do que estamos partindo, o noso alumnado reutilizará a información co seu compoñente axiolóxico e ideolóxico, para introducirse na vida das aulas escolares. Habería que analizar dende unha perspectiva de poder, quen produce o discurso e a quen se dirixe, o que implica diálogo e pluralidade de voces. Xeralmente son os homes os que aparecen nos manuais e textos escolares, sendo escasa a presenza das mulleres. Ademais de minoritarias, as experiencias das mulleres non son tidas en conta nos diferentes currículos.

Así mesmo, as voces das mestras son silenciadas e consideradas de menor entidade. As imaxes das e dos docentes construídas polo noso alumnado a través de varias fontes como a súa propia **experiencia persoal e polo imaxinario social**, principalmente a través dos medios de comunicación de masas. Son figuras de apego onde a imaxe maternal é continuada no contorno escolar e social, mentres o educador é investido de trazos relacionados coa autoridade da figura paterna, cos valores que isto leva (orientación profesional, preocupación polo mundo do público, polo futuro, etc.) (G^a Colmenares e Alario, 1980)

Habería, polo tanto, que escoita-las voces das mestras, xa que estiveron ocultas e interpretadas dende unha perspectiva masculina. Mais existe dificultade en **verse discriminada** cando se pensa que é soamente unha cuestión de prioridades entre decidirse pola familia ou pola profesión. Estaríamos outra vez considerando a discriminación exclusivamente no ámbito do persoal **esquecendo a división sexual do traballo así como as representacións sociais** sobre o papel das docentes.

Aínda se segue a considerar que os males do ensino se deben á feminización da docencia e a existencia do harén pedagóxico á falta de compromiso por parte das mulleres para os cargos directivos (Strober e Tyach, 1980)

“Os escritores enláanse tentando igualar “compromiso” co que fan os homes. Ó final “falta de compromiso” vén significar interrupcións polo coidado de fillos e fillas; “compromiso” remata significando superarse na propia carreira, especialmente



conseguindo deixar de ensinar na aula" (Acker, 1994, trad. 1995: 108-109).

Séguese considerando que as mestras teñen un interese medio polo ensino que lles permite atender as súas responsabilidades familiares e que os seus intereses son pouco profesionais e principalmente familiares. Sen embargo, non se di de qué falan os profesores nas aulas ¿quizais de fútbol? Existiría polo tanto unha dobre rapadoira, xa que se considera que a carreira da mestras está en función da familia, pero non sabemos nada dos compromisos familiares dos profesores. Outro sesgo é o considera-las docentes en función do seu papel familiar, dando a impresión de que tódalas mestras están casadas. A falta de ambición tería que ver coas necesidades familiares que estarían por diante da carreira.

"...se tódalas mulleres están casadas, aparentemente ningún home o está. Ningunha fonte publicada que eu coñeza fala de ningún conflito que xurda do matrimonio dos homes" (Acker, 1995: 110).

c) A transversalización dos diferentes contidos curriculares.

É necesario e urxente realizar unha revisión dos contidos que transmitimos nas nosas aulas. Como sinala o constructivismo, os seres humanos reinterpretemos e interpretámola realidade de acordo coas nosas crenzas e valores. A reflexión e o cuestionamento da práctica docente permitiranos analizar de maneira sistemática a nosa concepción do coñecemento e a cultura, desde qué prisma o transmitimos, facéndonos conscientes de sesgos como o clasismo social, etnocentrismo, e androcentrismo.

Levar a cabo unha transversalización significativa supón cuestionar algúns aspectos da vida cotiá nas aulas como: qué contidos son prioritarios e cales non; por que seguir cegamente os textos escolares (mellor textoides); cómo inflúen os medios de comunicación no noso alumnado e as súas familias; cómo ir máis alá da mera celebración do día internacional de...; en definitiva, saír das rutinas acomodaticias e embarcarse en tarefas que impliquen *loitar con* en lugar de en contra (alumnado, familia, fundamentalmente).

⁴ Marina Fuentes Guerra (2000): *El concepto sexo/género en los programas y en el desarrollo formativo del futuro profesorado*. Tese de doutoramento. Universidade de Córdoba.

O colonialismo didáctico das e dos ensinantes exercido dende as denominadas ciencias da educación impediu que reivindicuen o papel dos **saberes prácticos**, saberes acumulados ó longo da súa vida profesional e que soen ser considerados de menor entidade.

Así mesmo, é necesario e urxente realizar unha revisión das materias que configuran o currículo escolar desde unha perspectiva integrada, que lle permita ó profesorado ir construíndo dende a reflexividade e a crítica a propia reelaboración do coñecemento. Este aspecto ten especial relevancia en relación coa formación inicial e continuada do profesorado. Isto supón loitar contra unha serie de barreiras que o profesorado universitario ten e sostén na súa práctica docente e investigadora. As ditas barreiras foron magnificamente estudias pola profesora Marina Fuentes-Guerra recentemente.⁴

Tamén habería que propicia-la elaboración e difusión de materiais que faciliten a mellor sensibilización do profesorado e que permitan cuestionar a suposta *opacidade do xénero*.⁵ Opacidade que se constata na escasa preocupación das autoridades académicas para a eliminación de sesgos e estereotipos sexistas aínda existentes.

A crítica androcéntrica permitiranos non só a análise dos aspectos de xénero senón tamén a autovaloración e autoconsideración como persoas e como docentes.

Carmen García Colmenares.

Profesora de Psicoloxía da Educación e do desenvolvemento na idade escolar, na Universidade de Valladolid.



⁵ O Seminario Universitario de Educación Non Sexista está difundindo unha serie de materiais dentro do proxecto Coeducación: do principio ao desenvolvemento de una práctica, en colaboración con centros de formación do profesorado de Portugal, Francia e Italia. A súa contribución foi a publicación do caderno Identidad de Genero en la Práctica Educativa. Comissão Para Igualdade. Lisboa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKER,S. (1994): Género y educación. Madrid. Narcea

FENNEMA, E.(1980):" Succès in maths" . Conference "*Sex differentiation and schooling*". Churchill Collège. Cambridge -xaneiro.

GARCÍA COLMENARES,C. (1994): "Inteligencia y desarrollo emocional : problemática de las chicas superdotadas" . En Benito, Y. (Coord): *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca. Amarú, 165-172

GARCÍA COLMENARES, C. (1995): " Modelos educativos y diversidad: otras miradas" . Relatorio no congreso *Los Retos de la Educación ante el Siglo XXI*. CEAPA Editorial Popular, 79-182

GARCÍA COLMENARES,C. (1998). *Educación No Sexista*. Temas de escuela de padres y madres. Madrid. CEAPA.

GARCÍA COLMENARES,C.(2000): Repensar el género. Propuestas para el curriculum de formación del profesorado. En Coeducaçao: do principio ão desenvolvemento de uma prática.Seminario .Seminario Intemacional Comissao para Igualdade.Presidencia do Conselho de Ministros. Lisboa, 107- 131

GARCÍA COLMENARES,C. e ALARIO;T.(1996): "Educación para los medios de comunicación" . Relatorio nas xornadas *La coeducación ¿ transversal de transversales?*. Emakunde. Instituto Vasco da Muller. Vitoria,130-138.

Foro galego de educación para a igualdade

GARCÍA COLMENARES, C. e ALARIO, M.T. (2000): Identidad de Género y Formación del profesorado: del estereotipo a la construcción de una profesión. Comunicación presentada en el Seminario Intemacional de Coeducar para uma sociedade inclusiva. Comissao para Igualdade. Presidencia do Conselho de Ministros. Lisboa, maio

HARDING, S. (1996): Ciencia y feminismo. Madrid. Morata

HARE- MUSTIN, R. e MARECEK, J. (1994): Los sexos y el significado de la diferencia: Postmodernidad y psicología": En Hare- Mustin, R. e Marecek, J (Coords.): Marcar la diferencia. Barcelona. Herder. 3 9-86.

HARVEY D. (1989): The Condition of postmodernity. Cambridge. Polity Press

HOWE, F. (1974): "The education of women" e " Equal Opportunities for Women". En Stacey, J. et al (Comps): And Jill Came Tumbling After: Sexism in American education, Dell .N.York

HYDE, J. (1995): Psicología de la mujer. Madrid. Morata

JACKLIN, Caroline (1981): Methodological issues in the study of sex-related differences. Developmental Review, 1266-1273

JULIANO, Dolores (1999): " Epistemologia feminista i pensament complex". En El femeni com a mirall de l'escola. Monogr. 4. Institut d'educació: 35- 37

HARDING, Sandra (1996): Ciencia y Femmismo. Madrid. Morata

KIMBALL, M. (1989): "A new perspective on womén's math achievement" Psychological Bulletin ,105,198-214.

KRUSE, A. (1992) : 11 ¿Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares?" En Ballarin, P. (Ed.): Desde las mujeres. Modelas educativos: Coeducar/ Segregar?. Universidad de Granada. Feminae, 55-83



LIRES, M.A. (1992): "Pero..., ¿Puede haber sexismo en las ciencias experimentales?". Revista Interuniversitaria, 14, 27-36

LOTT, B. (1974): "Naturalezas duales o conductas aprendidas: el desafío de la psicología feminista". En Hare- Mustin, R.T. e Marecek, J. (Coords): Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos. Barcelona Herder, 87-128

MUNOZ, E. e MARUNY, L. (1992): "Respuestas escolares". Monográfico Educación en la diversidad. Cuadernos de Pedagogía. Nº 212, 11-14.

ORLOFF, K. (1978): "The trap of androgyny". Regionalism and the female imagination, 4 (II), 1-3

SAFILIOS- ROTHSCHILD, C. (1987): "Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados". En OCDE: La educación de lo femenino. Barcelona. Aliorna, 43- 80.

SALAS, B. (1997): "Modelos educativos y coeducación". En Alario, T. e G^a Colmenares (Coord): Persona, Género y Educación. Salamanca.. Amarú., 15-130

SARAH, E.; SCOTT, M. e SPENDER, D. (1993): "La educación de las feministas: defensa de las escuelas no mixtas". En Spender, D. e Sarah, E.. Aprender a perder. Madrid. Paidós. 79-91.

SCHIEBINGER, L. (1987): "The history and philosophy of women in science. A review essay". Signs, 12, 305-322





BRADOIROS

Foro galego
de
educación
para a
igualdade

O BRADOIROS

O profesorado asistente á primeira e segunda edición do Foro galego de educación para a igualdade, puido disfrutar da oportunidade de achegarse ó coñecemento teórico-práctico do modelo educativo androcéntrico e dos modos de perpetuación da discriminación sexista na práctica educativa, ó participar activamente nos obradoiros ofertados.

As persoas participantes nos diferentes grupos de traballo estiveron asesoradas por expertas e expertos na temática que se abordaba. A súa colaboración baseada nunha metodoloxía activa de traballo, tentou incrementa-lo coñecemento e a reflexión do profesorado sobre a súa propia práctica profesional.

Ó longo destas sesións procurouse incidir na sensibilización das e dos participantes sobre a necesidade de afondar no dominio dunha análise reflexiva e crítica de xénero, animándoos a implementa-lo traballo realizado na ideación de propostas igualitarias nos seus propios contextos escolares.

En relación ó contido dos diferentes obradoiros, tal e como reflicte o dossier destas actividades, estivo centrado na análise de xénero de elementos educativos como: a linguaxe e as comunicacións, as relacións persoais, os contidos curriculares, as prácticas deportivas, os materiais e recursos didácticos... . En cada caso, foron abordados de modo que facilitasen propostas transversais igualitarias extensivas ós ámbitos da educación formal e non formal por ser ambos eidos fundamentais en interrelación na procura da igualdade de oportunidades para alumnas e alumnos.

A continuación preséntase unha relación esquematizada dos obradoiros habidos na primeira e segunda edición do *Foro galego de educación para a igualdade*, podendo ser consultado o seu contido na memoria destas actividades no propio **Seminario Permanente de Educación para a Igualdade**.

Obradoiros Primeiro foro galego de educación para a igualdade

Educación para a Igualdade: Deseño de intervención no marco escolar.
Dona BEGOÑA SALAS GARCÍA Consultoría internacional de Coeducación

Foro galego de educación para a igualdade

A posición das mulleres na ciencia e nas novas tecnoloxías.

Dona MARGARITA PÉREZ FROIZ. Centro de Formación do Profesorado de Vigo.

Análise da linguaxe sexista nos materiais e comunicacións escolares.

Dona ANA SÁNCHEZ BELLO. Profesora Universidade A Coruña.

A violencia de xénero: orientación e prevención no ámbito escolar.

Dona CONCEPCIÓN JARAMILLO GUIJARRO. Colaboradora co Instituto de la Mujer.

O deporte e a Educación Física dende unha perspectiva de xénero.

Dona FERNANDA LÓPEZ GATO. Profesora de Educación Física.

Os estereotipos de xénero nos medios de comunicación.

Don JESÚS GARRIDO SUÁREZ. Membro do movemento internacional Prensa Escuela.

Obradoiros Segundo foro galego de educación para a igualdade

Traballando a educación para a igualdade baixo unha óptica interdisciplinar.

Dona ALICIA GIL GÓMEZ. Coordinadora de programas de xénero, metodoloxía e violencia, na Universitat Jaume I. Castellón.

A prevención da violencia de xénero na relación educativa. Pautas de análise e intervención.

Dona BELEN NOGUEIRAS GARCÍA. Psicóloga asesora do Proxecto RELACIONA en Galicia: Prevención da violencia de xénero no ámbito escolar.

Avaliación de materiais e recursos didácticos dende a perspectiva de xénero.

Don LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ. Profesor Escuela Universitaria de Educación. Palencia.

A integración da análise de xénero no desenvolvemento psicoafectivo durante a etapa escolar

Dona ENCARNA SUEIRO DOMÍNGUEZ. Profesora Facultade de Humanidades. Vigo.

Deseño de proxectos de igualdade no ámbito da educación non frontal.

Dona GRACIELA HERNÁNDEZ MORALES. Socióloga colaboradora do Instituto de la Mujer.





XPERIENCIAS DE IGUALDADE
NO ÁMBITO ESCOLAR GALEGO

Foro galego
de
educación
para a
igualdade

EXPERIENCIAS DE IGUALDADE NO ÁMBITO ESCOLAR GALEGO

No marco do *Foro galego de educación para a igualdade*, primeira e segunda edición, tamén se deron a coñecer, a modo de exemplificacións para o profesorado asistente, algunhas das múltiples experiencias que nos diferentes niveis de ensino se están a realizar na promoción da igualdade entre alumnas e alumnos no ámbito da Comunidade Autónoma galega.

Coidamos que dar a coñecer dende a perspectiva de xénero estas iniciativas pode resultar de gran interese para o colectivo docente e contribuir a visualizar aquelas discriminacións máis arraigadas na dinámica escolar e, por iso menos perceptibles para o profesorado.

Non sendo posible vertelas nesta publicación na totalidade da súa extensión, a continuación presentámo-la súa relación, podendo ser consultadas no propio Seminario Permanente de Educación para a Igualdade, de ser do seu interese.

"A Educación para a Igualdade nun Departamento de Orientación"

Dona M^a LUISA ABAD ABAD. Orientadora educativa.

"Mafalda: unha proposta sexista no ensino primario"

Dona M^a AZUCENA ARIAS CORREA. Asesora CEFOCOP. Pontevedra.

"A igualdade de oportunidades no ámbito escolar"

Dona M^a MERCEDES ÁLVAREZ LIRES. Profesora de Secundaria.

"Intervención non sexista no ensino secundario"

Dona M^a CARMEN GARCÍA RODEJA AGUIRRE. Profesora de Secundaria.

"A Educación para a Igualdade eixo transversal de organización escolar na educación infantil e primaria"

Dona M^a TERESA DOMÍNGUEZ PÉREZ. Mestra no C.R.A. de Tui.

"A proxección da análise de xénero no contorno educativo. Experiencia nun Proxecto Comenius"

Dona M^a MERCEDES ÁLBAREZ LIRES. Profesora IES O Meixoeiro. Vigo.

