

GUIA
DE BUENAS PRÁCTICAS
PARA FAVORECER LA
IGUALDAD
ENTRE
HOMBRES
Y MUJERES
EN EDUCACIÓN



JUNTA DE ANDALUCÍA



GUIA
de BUENAS PRACTICAS
PARA FAVORECER LA
IGUALDAD
ENTRE
HOMBRES
Y
MUJERES
en EDUCACION



INTRODUCCIÓN GENERAL A LA GUÍA **5**

HISTORIA DE LA COEDUCACIÓN **7**

DIAGNÓSTICO DEL CENTRO EDUCATIVO
EN MATERIA DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES **19**

EN MASCULINO Y EN FEMENINO: ARGUMENTOS Y ORIENTACIONES
PARA UN USO EQUITATIVO DEL LENGUAJE **31**

PARTICIPACIÓN Y CONTRIBUCIÓN DE LA FAMILIA,
EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO PARA MEJORAR
LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS **43**

ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO,
CICLOS FORMATIVOS Y TIC **63**

MATERIALES CURRICULARES COEDUCATIVOS **73**

CONVIVENCIA Y AFECTIVIDAD **85**

Bibliografía **_17**

21 Reflexiones y consideraciones generales **_20**

22 Análisis de la situación actual **_21**

23 La detección de algunas desigualdades por razón de sexo que ocurren en la organización escolar y propuestas de trabajo **_24**

Bibliografía **_30**

3.1 Lenguaje, diferencia sexual y género **_32**

3.2 Dime cómo hablas y te diré quién eres y cuánto vales **_33**

3.3 Argumentos, coartadas y prejuicios **_34**

3.4 La importancia del lenguaje y el derecho a las palabras **_36**

3.5 Otra educación lingüística **_37**

Anexo: el uso del lenguaje en el centro escolar **_38**

Bibliografía **_42**

4.1 Familia y escuela: de la transferencia de funciones a la colaboración **_44**

4.2 Familia, valores e igualdad entre hombres y mujeres **_46**

4.3 Los contratos de colaboración familia-centro educativo **_55**

Anexo documental **_59**

Bibliografía **_61**

5.1 Reflexiones y consideraciones generales **_64**

5.2 Análisis de la situación actual **_65**

5.3 Pautas de observación para identificar elementos no coeducativos **_66**

5.4 Propuestas para el cambio **_67**

5.5 Materiales para realizar las actividades **_69**

Bibliografía **_71**

6.1 Importancia de los materiales curriculares para una enseñanza coeducativa **_74**

6.2 Pautas de observación e indicadores para la detección del sexismo en los materiales curriculares **_76**

6.3 Materiales curriculares coeducativos **_80**

Bibliografía **_83**

7.1 ¿Qué les enseñamos? ¿Aprenden la igualdad? **_87**

7.2 ¿Con qué lenguajes se comunican y en qué espacios se encuentran? **_88**

7.3 Educación para la igualdad: ahora más que nunca **_92**

Bibliografía **_95**



INTRODUCCIÓN GENERAL A LA GUÍA

Con la mirada puesta en el horizonte de la libertad común y de la igualdad real entre hombres y mujeres, se edita y publica esta Guía. Se propone como recurso para trabajar en la escuela por la coeducación, lo que supone encaminar la práctica educativa hacia la consecución de la eliminación de los obstáculos, invisibles o visibles, que impiden o restringen esos horizontes, principios inherentes al modelo de sociedad democrática que se proclama en nuestra Constitución y en nuestro Estatuto de Autonomía.

Transformar la realidad que arrastra la herencia injusta de una construcción social androcéntrica, compensar las desigualdades provocadas por esa construcción jerarquizada, posibilitar el desarrollo integral de las capacidades de mujeres y hombres sin restricciones de género, descubrir y educar según las diferencias entre unas y otros, son objetivos que la Coeducación conlleva y que, desde esta Guía de Buenas Prácticas, se plantean con orientaciones, acciones, propuestas y prácticas desde distintos ámbitos de actuación.

Su edición y publicación es una de las medidas previstas en el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación -aprobado en Andalucía por Acuerdo de Gobierno de 2 de noviembre de 2005-, en el que se proponen actuaciones necesarias para lograr la igualdad real entre hombres y mujeres, orientadas a la consecución de una sociedad más justa, y dirigidas a paliar o eliminar desigualdades.

Quienes la han elaborado, lo han hecho desde el discurso y desde la práctica y las actividades que se plantean pueden ser una ayuda eficaz para todo el profesorado que comience a establecer una práctica coeducativa. Será un recurso útil, especialmente, para las personas responsables de Coeducación -coordinadoras y coordinadores de coeducación en los centros educativos-, nombradas en aplicación del citado Plan de Igualdad.

Cada uno de los siete capítulos de que consta esta Guía -con algunas diferencias- recogen los siguientes apartados:

- Preámbulo con reflexiones y consideraciones generales sobre el tema.
- Orientaciones que propician el diagnóstico desde la perspectiva de género, la visibilización de las diferencias y la sensibilización del profesorado.
- Actividades, propuestas y metodología para el cambio.
- Bibliografía y Webgrafía.

De forma que, para quien se disponga a abordar la coeducación en su centro educativo, desde cualquier ámbito de actuación de los planteados, tenga la posibilidad de encontrar en el capítulo correspondiente, no sólo indicaciones y procedimientos a seguir, sino un instrumento que le lleve, desde la reflexión, a contextualizar aquellas tareas que se proponen en la guía, con la información y formación adicional que se puede obtener con la bibliografía aportada.

Convencer de la necesidad y urgencia de la aplicación de medidas como las que aquí se proponen, no es tarea que se consiga de forma inmediata. Sólo la realización de un buen diagnóstico de la organización escolar, contribuirá a persuadir al profesorado para intervenir con acciones que redunden en un mejor presente y futuro para quienes nos seguirán. Un presente y futuro con un horizonte más cercano en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y en su libertad común.

Historia de la Educación

GUI



La Coeducación como intervención escolar para producir cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres, tal como hoy la entendemos, tiene en nuestro país una historia muy reciente que está íntimamente ligada a la evolución sufrida por el concepto de igualdad en el que se asienta. El concepto de igualdad ha ido cambiando y con el tiempo se ha ampliando acogiendo a nuevos sujetos. La burguesía revolucionaria defendió la "igualdad de todos los hombres" pero se trataba de una igualdad sustancial que no real y que no alcanzaba a las mujeres, ya que no comparaban con los varones una misma naturaleza. Las mujeres no quedaban incluidas en el genérico. La posterior extensión de la igualdad a las mujeres se ha producido englobándolas en la lógica del mismo discurso que las había excluido y eso "es algo que muestra la potencialidad universalista de éste pero que no debe hacer olvidar sus límites ni sus contradicciones internas" (FERNANDEZ ENGUITA, 1992: 24).

Las diferencias entre hombres y mujeres contaban con una larga tradición basada en innumerables prejuicios acerca de la inferioridad de las mujeres tanto biológica como intelectual y moral. Dios y la naturaleza habían distribuido las cualidades entre hombres y mujeres de forma poco favorable para éstas. El pecado original serviría para justificar, durante toda la antigüedad y Edad Media, la necesidad de obediencia, silencio y confinamiento de las mujeres debido a su falta de discernimiento -ya que fue Eva quien hizo caer a Adán en el engaño- por ello se desaconsejaba la instrucción de las mujeres y se sostenía su inferioridad (BOSCH, FERRER, GILL, 1999). Pero en el mundo contemporáneo, declarada la igualdad para todos los hombres, la ciencia positiva, la medicina, la antropología, la anatomía, la biología, etc., sirvieron al mantenimiento del discurso sobre la inferioridad física e intelectual de las mujeres (SCANLON, 1986), justificando así su exclusión de la ciudadanía y de la educación que este hecho exigía.

Rousseau, el gran inspirador de nuestra más liberal tradición educativa, dejaba muy claro en su *Emilio* que solo el varón tenía una naturaleza digna de desarrollarse libremente porque era la suya, naturaleza racional, no así la de Sophie que tratándose de puro "instinto" dejarla actuar libremente, llevaría a la mayor irracionalidad, caos y locura.

Nuestro sistema educativo, desde su origen, fue partícipe de estas ideas a las que ha venido sirviendo hasta hace muy poco: hombres y mujeres debían cumplir funciones sociales distintas y jerárquicamente ordenadas. En consecuencia, se diseñaron dos modelos de educación escolar, en función de las diferencias genéricas, dirigidos a fomentar las diferencias entre niños y niñas. Así, la educación escolar de las niñas se diseñó como preparación para la única profesión a la que estaban destinadas, cuidar a los demás. De esta forma, la cultura doméstica pasó a convertirse en el eje de la formación escolar de las mujeres hasta 1970, al entender que su misión natural era ser el "ángel del hogar".

Este modelo escolar segregado, ha pervivido en nuestro país hasta los años 70 del siglo XX y con él la idea de dos naturalezas distintas que determinan dos funciones sociales diferentes. Así, mientras se han venido reclamando hábitos de investigación, de energía, de valor y desenvoltura en los varones, se han demandado los de dulzura, de abnegación, de prudencia, de recato y de solícitos cuidados a las mujeres.

Pero también la demanda de coeducación ha sido una constante desde el último tercio del siglo XIX. Evidentemente lo que entendían por coeducación estaba lejos de las pretensiones de igualdad recientes.

La Institución Libre de Enseñanza fue la pionera y en el Congreso Pedagógico de 1892 se oírán diversas voces en demanda de coeducación. Andrés Manjón, con otro sentido, también hablaba de coeducación y, ya en el siglo XX, Ferrer i Guardia y Rosa Sensat, por citar personajes de todas y todos conocidos, mantendrán tal demanda. Pero no hablaban de coeducación en el sentido que hoy entendemos. Mientras el pensamiento católico utilizaba este concepto para denominar a *la cooperación de varios educadores en la misma obra de formar educandos*, institucionistas, anarquistas, republicanos y republicanas al decir coeducación se referían a la educación conjunta de chicos y chicas.

La lucha de los sectores más progresistas por una sociedad más moderna que rompiera con prejuicios morales anacrónicos, les llevó a defenderse de una artificial separación escolar sin ninguna relación con la vida. Los educadores y las educadoras en compromiso con su tiempo vieron en ello un lastre a la consecución de sus diversos proyectos sociales y políticos. Pero no cuestionaban los papeles asignados a hombres y mujeres ni las relaciones de género vigentes y mantuvieron, en las experiencias educativas comunes a ambos sexos, materias específicas para las chicas dirigidas a su función doméstica.

La única posibilidad legal de unir chicos y chicas en las mismas aulas, hasta los años treinta del siglo XX, se debió a la R.O. de 25 de febrero de 1911. Esta permitía las aulas mixtas con el fin de graduar la enseñanza pero siempre que el ambiente del pueblo o ciudad fuera favorable pues, en caso de encontrar resistencias, se aconsejaba no hacerlo. La presión social hizo que su aplicación fuera muy limitada.

La llegada al Ministerio de Instrucción Pública de Marcelino Domingo, Rodolfo Llopis, Fernando de los Ríos con el primer Gobierno republicano (1931-33) convirtió en mixtos los Institutos, las Escuelas Normales y las Escuelas Primarias anejas a éstas, pero nunca se produjo el esperado Decreto que estableciera la coeducación en la enseñanza primaria, en base a la posibilidad existente a través de la R.O. de 1911. Hubo que esperar a la Orden del 9 de septiembre de 1937 que establecía la coeducación en todas las escuelas primarias de la zona republicana afirmando que "la actividad de

niños y niñas será igual y conjunta, poniéndose así fin a la tradicional división entre los sexos en la escuela primaria". Esta Orden, la más igualitaria que se produjo en este periodo (CORTADA, 1988), no impidió que se siguieran manteniendo diferencias y separaciones ya que el plan de estudios, publicado con anterioridad, incluía las "labores propias del sexo" exclusivamente para las niñas.

Estas breves experiencias, que deben ser interpretadas en un contexto de igualdad restringida, se truncaron en el largo periodo franquista. Su sentido jerárquico, patriarcal y tradicional de la familia, no solo dio al traste con los avances iniciados, sino que retornó a los principios pedagógicos del catolicismo más reaccionario, con rígidos contenidos educativos basados en la división de los sexos. Abolió la denominada coeducación por ser *"sistema contrario a los principios religiosos del glorioso Movimiento Nacional y de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo, para que la educación de los niños y de las niñas responda a los principios de sana moral y esté de acuerdo en todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición"* (Orden ministerial de 5 Mayo de 1939) y reforzará la tradicional división sexual del currículo a través de asignaturas diferenciadas en función del sexo.

En los años 70, la necesidad de readaptación y renovación del sistema escolar a las nuevas necesidades de desarrollo productivo, abrió la puerta a la educación conjunta de chicos y chicas (Ley General de Educación 1970). Aunque no se hizo por deseo explícito, la ausencia de pronunciamiento en contra permitió que, poco a poco, las escuelas se convirtieran en mixtas.

Esta Ley todavía decía que los planes de estudios de E.G.B. y Bachillerato serían matizados de acuerdo con el sexo (artículos 17 y 27), aunque declaraba su pretensión de ofrecer a todos y todas la igualdad de oportunidades educativas en nombre de una sociedad más justa. Pero esta igualdad de oportunidades, según el texto legal no era "igualdad a secas".

"El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aún cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio, que es, en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico" (La educación en España. Bases para una política educativa, Madrid: MEC, 1969, p. 122)

Así, el currículum de nuestra escuela mixta no nacía de la conjunción de lo que habían venido siendo currícula diferenciados, sino que integró a las niñas en el currículum que se diseñó para los niños, desprendiéndose de los contenidos de "cultura doméstica" que venían nutriendo el de ellas.

De este modo, al perder legitimidad lo considerado hasta entonces como saberes femeninos, se devaluaban las actividades que seguían realizando casi en exclusividad las mujeres y quedaban ocultas, reforzando la idea de su escasa valía ya que no merecía ocuparse de ello el sistema formal. El nuevo modelo escolar siguió contribuyendo así, con una fórmula falsamente neutral e igualitaria, a la reproducción de las desigualdades construidas, desviándolas a niveles de socialización externa a la escuela, la familia, donde pervivirán hasta hace poco.

La pedagogía española, en la década de los 70, todavía instruía a las maestras en una educación diferencial por sexos, fundamentada en supuestas diferencias naturales y señalaba como impropios de mujeres:

"...en el terreno intelectual, los trabajos que pidan profundidad, abstracción, creación científica, filosófica y hasta artística, que reclame vigoroso razonamiento encauzador de una fecunda imaginación; trabajos teóricos de fría especulación y de fundamentación en general, trabajos que exijan mucha serenidad emotiva y dominio de nervios" (Sánchez Buchón, Consuelo: *Pedagogía*. Madrid: Iter. 1968, p. 594).

En la transición a la democracia, los movimientos que luchaban por las libertades y por la modernización de todos los ámbitos de la vida social, de los que formaban parte muchos profesores y profesoras, reivindicaban una educación democrática, igualitaria y de calidad. Pero la coeducación no fue un objetivo prioritario de estos movimientos como tampoco lo fue de los grupos feministas que empezaban a configurarse en la década de los 70 en torno a la consecución de los derechos del aborto, del divorcio, los anticonceptivos, etc. Por entonces, aún se creía que la escuela mixta podía asegurar la igualdad.

En pocos años se pasó del reconocimiento de la igualdad de derechos, a la creación de todo un marco legislativo en materia de igualdad de oportunidades y no discriminación. La creación en octubre de 1983, con el primer Gobierno del PSOE, del Instituto de la Mujer -como organismo autónomo dentro del Ministerio de Cultura- con el objetivo de promocionar y fomentar condiciones que facilitaran la igualdad social de ambos sexos y que favorecieran la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social, supuso el reconocimiento oficial de la necesidad de introducir medidas para acabar con la discriminación.

En la década de los ochenta, los análisis e investigaciones feministas sobre la práctica educativa y desde distintos campos de conocimiento, comenzaron a denunciar las discriminaciones que se estaban produciendo en el Sistema Educativo y que ponían de manifiesto que la escuela mixta ejercía una socialización diferenciada que servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen. La igualdad de oportunidades no llevaba implícita igualdad de trato ni igualdad de resultados.

Tras la aparente igualdad de la educación mixta, pervivían elementos discriminatorios que seguían moldeando a las mujeres como seres pasivos y dependientes y a los varones como agresivos y dominadores. Aunque la escuela mixta no era la creadora de la desigualdad la legitimaba y la presentaba como natural y aceptable. El sexismo del lenguaje y el androcentrismo científico, la canalización de éstos a través de los libros escolares, así como la discriminación en el trato hacia unos y otras y la propia organización escolar, fueron objeto de atención de distintos trabajos.

El sexismo del lenguaje se denunció como un condicionante de toda la educación y un impedimento clave para que en las personas se abriera paso la idea de igualdad. La subordinación de las mujeres se dejaba notar en los conceptos, las estructuras y los usos. Los trabajos de García Meseguer (1986) ayudaron a comprender cómo la estructura masculinizada del idioma no solo provocaba una ocultación sistemática de las mujeres y todo lo que a ellas atañe, sino que, además, producía una especie de masculinización en *"el cuadro de clavijas de la mente y sesgan, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo"*. Para corregir esta situación, el Instituto de la Mujer (1989) publicaría propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje.

Tanto o más importante fue la introducción del concepto género, no sin dificultades lingüísticas, que permitió nuevos desarrollos teóricos y metodológicos. El género como construcción cultural derivada de la sexuación, categoría cultural impuesta sobre un cuerpo sexuado, facilitaba la distinción entre hechos biológicos y sociales y permitía explicar que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres no implicaban, por sí mismas, capacidades, actitudes o aptitudes diferentes (IZQUIERDO, 1985; GARCÍA MESEGUER, 1989). Ni sexismo ni racismo son consecuencia de las diferencias físicas sino de la utilización que de ellas se hace para mantener las relaciones de poder.

María Ángeles Durán (1982) dio explicaciones a la exclusión de las mujeres de la Ciencia y Amparo Moreno (1986) ayudaba a descubrir cómo se construye, a través de los distintos niveles educativos, una forma androcéntrica de conocimiento y de explicación del mundo que impregnaba la cultura escolar, escrita a la medida de un modelo viril hegemónico, que no servía para explicar a las mujeres ni a casi ningún hombre. Frente al sexismo escolar se apuntaban nuevos caminos coeducativos (SANTOS, 1984; MORENO, 1986; INSTITUTO DE LA MUJER, 1986; FEMINARIO DE ALICANTE, 1987; SIMON, 1989) al tiempo que Los Estudios de las Mujeres, en las Universidades, denunciaban la sexuación del saber y se comprometían en la construcción de un conocimiento no androcéntrico (BALLARIN, GALLEGO, MARTÍNEZ, 1995).

Se ponía de manifiesto que los libros escolares, junto a la materia objeto de conocimiento, transmitían una parte de nuestra cultura y unos modelos de vida que conformaban en el alumnado de forma inconsciente una imagen genérica profundamente

sexista. Los estereotipos presentes en los libros marcaban modelos arcaicos a seguir. Distintas obras (GARRETA, 1984 y 1985; GARRETA Y CAREAGA, 1987; INSTITUTO DE LA MUJER, 1987) analizaban cómo en los libros de texto se reforzaba una imagen infravalorada y discriminatoria de las mujeres, independientemente de cursos y materias.

A pesar de que el modelo educativo había tendido a indiferenciarse, el trato a los individuos, se observaba, que seguía siendo distinto porque, de forma inconsciente, actuaba la diferenciación a partir de los estereotipos. Así lo mostraban las encuestas realizadas entre el profesorado (FREIXAS y FUENTES, 1986): padres y madres, profesoras y profesores, analizaban, estimulaban y evaluaban a niñas y niños de forma diferente de acuerdo a estereotipos de género íntimamente asumidos, sin ser conscientes de ello.

Marina Subirats y Cristina Brullet (1988) dejaban constancia de que, desde los niveles de preescolar, el conjunto infantil era tratado de una manera diferente por el hecho de ser niños o niñas y ese trato diferente no se producía en términos de igualdad entre los individuos (varones y mujeres) sino desde la pervivencia del presupuesto de que unos individuos eran más aptos que otros para estudiar. Su estudio sobre las interacciones verbales que se producían en las aulas demostraban que, de forma inconsciente, se producía una mayor atención a los niños que a las niñas. Sin que el sexo docente implicara, necesariamente, formas diferentes en la manera de educar.

Muchos de los valores democráticos e igualitarios quedaban en entredicho en la misma organización escolar. La desequilibrada presencia de las mujeres en el mercado laboral y, en particular, en el sistema educativo (SUBIRATS, 1988) se observaba como negativa no solo para las mujeres sino también para el alumnado que mantenía así la imagen tradicional de la jerarquía y la división sexual del trabajo, según la cual, las mujeres se ocupan de los más pequeños como prolongación natural de su papel materno y de las tareas auxiliares que le son "más propias", frente a las directivas "propias" de varones.

Era difícil reconocer los niveles de actuación que provocaban la desmotivación que se observaba en las chicas y que quedaba invisible tras un mejor rendimiento escolar. Sin embargo, las cifras mostraban que se mantenían diferencias en las opciones profesionales, su utilización y los rendimientos económicos de las mismas. Según la Teoría de la atribución, quienes abordan las tareas educativas con la expectativa de hacerlo bien tienen más posibilidades de tener éxito que quienes esperan hacerlo mal y, aunque ambos sexos pueden conseguir resultados iguales es probable que los interpreten de forma diferente. No era casual que las chicas achacaran sus malos resultados a la "falta de capacidad" y los chicos a la "falta de esfuerzo". Mientras una interpretación inhibe el aprendizaje, otra puede potenciarlo.

También se observaba que, en los últimos tramos del sistema educativo, la imagen de lo femenino se presentaba a las mujeres de otra forma: ser femenina supone inhibir la ambición, las capacidades intelectuales y el éxito (ALBERDI, 1985). Lo que se ha llamado "el miedo al éxito" que hacía que mujeres jóvenes y adolescentes empezaran a ver cómo las relaciones con los varones se hacían más difíciles para mujeres brillantes intelectualmente. Mientras se invitaba a las chicas a ocultar sus talentos, se animaba a los chicos a exhibir los suyos.

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre, por primera vez en la legislación española, reconocía la discriminación por sexos en el sistema educativo y establecía la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos y esta declaración se recogió en los diseños curriculares, marcando objetivos y contenidos con referencias explícitas a la igualdad de los sexos y orientaciones para incorporar metodologías que potenciaran la coeducación, que deberían abordarse de manera transversal (MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, 1993).

Los estudios, investigaciones y publicaciones se multiplicaron a partir de los años 90, sin que faltaran las iniciativas oficiales, con el fin de apoyar y desarrollar estas medidas y que no es posible tratar aquí con la atención que merecen. Solo mencionar, como ejemplo, que se abordaron desde pautas de observación para analizar el sexismo en el ámbito educativo (SUBIRATS y TOMÉ, 1992) y nuevos análisis de los libros de texto (SUBIRATS, 1993) y del sexismo en el lenguaje (LLEDÓ, 1992) hasta nuevas propuestas coeducativas (ALTABLE, 1991; MAÑERU y RUBIO, 1992; BALLARIN, 1992; JUNTA DE ANDALUCÍA, 1993). No faltaron propuestas de carácter específico para la educación física (ASINS y GARCÍA, 1994), el patio de juegos (BONAL, 1998) o las clases de ciencias experimentales (FERNÁNDEZ, 1995), entre otras.

La atención se centró también en el incremento de la discriminación invisible y sobre cómo la organización social en escuelas mixtas, tendía a limitar al alumnado dentro del estricto comportamiento sexual estereotipado, por la constante presión entre chicas y chicos dentro de las aulas mixtas para defender la identidad de género (TORRES, 1991; 1992). Esta búsqueda de identidad genérica, se observaba que era mayor en niveles de secundaria donde las relaciones de poder entre los dos sexos, se multiplicaban.

La amplia producción que nos ha dejado este periodo es, sin duda, un claro indicador del valor de la LOGSE cuyo logro ha sido indiscutible en este terreno. La ley reconocía las desigualdades que de las diferencias se derivan y mostraba la voluntad de actuar para su corrección. Si embargo, traducir en contenidos lo que son valores, conductas y actitudes no era fácil. Los valores no son algo que se promueva añadiendo apéndices en las disciplinas, ni con fórmulas o recetas al profesorado. Solo los valores que se tie-

nen como propios, los que emergen de una profunda convicción fundamentada, aquellos que impregnan nuestras conductas, se traducen en nuestras prácticas y alcanzan a nuestro alumnado. Así, el loable esfuerzo por promover mayor igualdad entre chicos y chicas a través de contenidos transversales no tardó en mostrar sus debilidades. El sentido vertical del currículo llevó, con el paso del tiempo, a la sustantivación de la llamada transversalidad, es decir a hablar de “los temas transversales”, en el mejor de los casos, como si se tratará de contenidos al uso tradicional, es decir, vertical.

Sin duda son muchos los cambios que se han producido en las últimas décadas, siendo tal vez el más visible la creciente presencia de las mujeres en los espacios públicos, y que hacen pensar a muchas personas que la igualdad entre hombres y mujeres es ya un hecho. Sin embargo, también es una realidad que las relaciones desiguales y discriminatorias perviven a pesar de los indiscutibles avances. Es un hecho la violencia de género, que las mujeres sufren discriminación laboral tanto vertical como horizontal, que son las que padecen mayor pobreza, que todavía se ocupan del trabajo doméstico casi en exclusiva, etc.

También es un hecho que la mayor presencia de las mujeres en los espacios públicos no se ha visto acompañada de una mayor presencia de los hombres en los ámbitos de la vida privada y doméstica, es decir, no ha producido un reparto de las responsabilidades familiares y del cuidado de las personas, dando lugar a la doble y triple jornada de las mujeres. Podríamos decir que, globalmente, la vida de las mujeres ha cambiado pero no ha mejorado lo que debería.

Las investigaciones y publicaciones recientes muestran que en el espacio escolar las cosas han cambiado poco. Nieves Blanco (2000) analizaba los libros de texto editados entre 1996 y 1997 para medir los cambios que se habían producido y, a pesar de que apreciaba en éstos cierto énfasis en la idea de igualdad entre varones y mujeres, seguía detectando el uso sexista del lenguaje y papeles estereotipados. Por otro lado, los contenidos culturales que se transmiten al alumnado siguen teniendo un marcado carácter androcéntrico, sexista y estereotipado (RODRIGUEZ, 2004). Pero no han cesado las propuestas para el desarrollo de una coeducación efectiva (TOMÉ y RAMBLA, 2001; RODRIGUEZ, 2003).

Si bien es cierto que la educación escolar hoy ni es ni puede ser la solución a todos los problemas sociales emergentes, no deja de ser, sin embargo, el espacio privilegiado para la construcción de una nueva ciudadanía a pesar del influjo incontrolado, cada vez mayor, de otras instancias. Esa nueva ciudadanía acorde a nuestra democracia requiere una educación en igualdad y afrontarla, en estos momentos, significa reconocer las discriminaciones derivadas de una larga historia de segregación y de una escuela mixta que no había sido diseñada para un colectivo que aportaba experiencias desiguales.

Coeducar hoy es reconocer esa diversidad de experiencias, ponerlas en valor, y ello significa recrear el modelo que hemos heredado a partir de la experiencia y el conocimiento acumulado, brevemente descrito.

En los primeros momentos, las propuestas coeducativas parecían centrar más su atención en compensar a las chicas, aunque sus objetivos se dirigían a ambos sexos. Esto era debido a que se pensaba que, puesto que hombres y mujeres se construyen en relación, sin la *Sofía* dependiente y doméstica diseñada por Rousseau, no hubiera podido existir el *Emilio* libre y autónomo, luego, cambiando a las mujeres, cambiarían también los hombres y, en consecuencia, la relación entre ambos. Pero la situación presente nos demuestra que no ha sido así, que no era tan sencillo corregir en varios años lo que se había construido durante siglos, pues, una vez conseguido que el mensaje del éxito profesional calara entre las chicas, para los chicos nada parecía haber cambiado y el mensaje de la necesidad de compartir la responsabilidad de los cuidados y tareas domésticas, no ha tenido eco en los varones y no hay indicios de que esto cambie, si no se interviene para corregirlo.

Por ello, la coeducación hoy significa buscar nuevas vías de intervención educativa para desarrollar relaciones de género más igualitarias, corregir los nuevos desajustes que se están produciendo y que son producto de la convivencia de modelos de género anacrónicos con nuevos modelos más igualitarios (LOMAS 2004; TOMÉ y RAMBLA, 2001b). Y para ello, un objetivo evidente en la educación *en y para* la ciudadanía, es conseguir que todas las personas, chicos y chicas, dispongan de la formación necesaria para que sean verdaderamente libres y autónomas.

Observamos que, desaparecidas e invisibilizadas en el currículo de la escuela mixta las materias sobre cuidados y responsabilidades domésticas, tradicionalmente desempeñadas por las mujeres y que han pervivido, durante algún tiempo, en la socialización familiar de las chicas, hoy están desapareciendo. La resistencia de los varones a su corresponsabilización ha hecho que, progresivamente, las madres, ante las dificultades de implicar a los hijos varones -carentes de modelos masculinos- hayan liberado también a sus hijas de estos aprendizajes en nombre de la igualdad, y por el deseo de éxito profesional también para ellas.

En estos momentos nuestros jóvenes, tanto chicos como chicas, no están recibiendo formación alguna en todos esos saberes que, de forma discriminada, han sido reducto de las mujeres; saberes indispensables para la autonomía personal y sobre los que se soporta nuestra sociedad del bienestar.

Por ello, garantizar que el alumnado de los niveles obligatorios adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para responder a las responsabilidades familiares y cuidados de las personas, puede significar en estos momentos, la medida coeducadora más crucial en la educación de la ciudadanía que nuestra democracia requiere.

Bibliografía

ALBERDI, Inés (1985): "La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes". En *Primeras Jornadas Mujer y Educación*. Madrid: Instituto de la Mujer, pp. 23-32.

ASINS, Consuelo y GARCÍA, Milagros (1994): *La coeducación en educación física*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.

BALARÍN DOMINGO, Pilar (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

BALLARÍN, Pilar (Ed.) (1992): *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar*. Granada, Feminae. Universidad de Granada.

BALLARÍN, Pilar; GALLEGO, M. Teresa; MARTÍNEZ, Isabel (1995): *Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-1991. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

BLANCO GARCÍA, Nieves (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

BONAL SARRÓ, Xavier (1998): *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.

BOSCH, Esperanza; FERRER, Victoria A.; GILI, Margarita (1999): *Historia de la misoginia*. Barcelona: Anthropos y Universitat de les Illes Balears.

CORTADA ANDREU, Esther (1988): *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2ª República*. Madrid, Ministerio Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

DURÁN, M. Angeles (Ed.) (1982): *Liberación y Utopía*. Madrid: Akal.

FEMINARIO DE ALICANTE (1987): *Elementos para una educación no sexista. Guía dedáctica de la Coeducación*. Valencia: Victor Onega.

FERNÁNDEZ, Carmen [et al.] (1995): *Una mirada no sexista a las clases de ciencias experimentales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.

FERNÁNDEZ ENGUTA, Mariano (1992): *Poder y participación en el Sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Ed. Paidós. Barcelona.

FREIXAS, Ana y FUENTES-GUERRA, Marina (1986): "Adquisición del rol sexual y acción docente". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 142, pp. 68-70.

GARCÍA MESEGUER, Álvaro (1986): *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesinos // (1989): "Una trampa al descubierto: la identificación género-sexo en las culturas patriarcales". En *Primeras Jornadas Internacionales de coeducación La Enseñanza de las Ciencias Sociales: un discurso excluyente*. Valencia: Generalitat Valenciana.

GARRETA, Nuria (1984): "La presencia de la mujer en los textos escolares". *Revista de Educación*,

nº 275, pp. 93-106 // (1985): "En torno a los modelos culturales". *Cuadernos de Pedagogía*, n. 126, pp. 11-13.

GARRETA, Nuria y CAREAGA, Pilar (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.

INSTITUTO DE LA MUJER (1986): *Manual de acción: cómo llevar a la práctica la igualdad de entre los sexos*. Madrid: Instituto de la Mujer // (1987): *El sexismo en los libros de texto*. Madrid: Instituto de la Mujer // (1989): *Propuestas para evitar sexismo en el lenguaje*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1993): *Proyecto de Centro desde una perspectiva coeducativa*. Sevilla // (1993): *Campaña de sensibilización en coeducación*. Sevilla // (1993): *Orientación profesional coeducativa*. Sevilla // (1993): *Programa de Coeducación*. Sevilla.

LLEDÓ, Eulalia (1992): *Sexismo y androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*. Barcelona: Servicio de publicaciones Universidad Autónoma de Barcelona.

LOMAS GARCÍA, Carlos (2004): *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

MAÑERU MENDES, A. y RUBIO HERRÁEZ, E. (1992): *Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos*. Madrid: M.E.C.

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES. INSTITUTO DE LA MUJER (1993): *La educación no sexista en la reforma educativa*. Madrid, Instituto de la Mujer.

MORENO SARDA, Amparo (1986): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, La Sal.

MORENO, Montserrat (1986): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona, Icaria.

RODRÍGUEZ HEVIA, Glória (2003): *¿Qué es el lenguaje sexista?: materiales didácticos para la coeducación secundaria obligatoria*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.

RODRÍGUEZ MARTINEZ, Carmen (comp.) (2004): *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Madrid: Miño y Dávila ed.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel (1985): *Coeducar en la escuela. Por una educación no sexista y liberadora*. Madrid, Zero.

SCANLON, Geraldine (1986): *La polémica feminista en la España contemporánea (1864-1975)*. Madrid: Akal.

SIMON, Elena (1989): Elementos para una educación no sexista (Enseñanzas Medias). En *Jornadas de Educación no Sexista de Castilla-La Mancha*. Villarobledo (Albacete), Dirección General de la Mujer de Castilla-La Mancha. pp. 99-120.

SUBIRATS, Marina (1988): Una profesión mayoritariamente femenina. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161,

pp. 32-34 // (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina (1988): Rosa y Azul. *La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer.

SUBIRATS, Marina y TOME, Amparo (1992): *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: ICE Universidad Autónoma de Barcelona.

TOMÉ, Amparo, RAMBLA, Xavier (2001a): *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis // (2001b): *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona; Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación.

TORRES, Jurjo (1991): *El curriculum oculto*. Madrid: Morata // (1992): *La construcción del género en las aulas*. La Coruña: universidad. Departamento de didáctica.

Apuntes

*Diagnóstico del centro educativo
en materia de igualdad
entre*
hombres y mujeres



DIAGNOSTICO DEL CENTRO EDUCATIVO EN MATERIA DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES

POR Amparo Tomé

20

2. Reflexiones y consideraciones generales

Desde que estudiamos las organizaciones sociales, sabemos que el hecho de nacer hombre o mujer conlleva una serie de ventajas y privilegios para la mayoría de los varones y una larga serie de dificultades y desventajas para las mujeres, si nos referimos a sus posiciones en los ámbitos públicos y en algunos aspectos de los espacios domésticos o privados. Estos hechos están variando progresivamente en las últimas décadas, se busca un equilibrio que por un lado no desfavorezca a los varones pero que las mujeres no sufran la desvalorización, la invisibilidad y el maltrato al que hemos estado expuestas por el hecho de haber nacido mujeres. Para luchar contra esta desigualdad, existen muchas instituciones que tienen como objetivo desvelar las discriminaciones, legislar a favor de la igualdad de derechos y favorecer las expectativas de las mujeres tanto en los ámbitos públicos como en los privados. Sabemos que el sistema educativo es una institución más igualitaria que la familia u otras instituciones socializadoras, pero parece que sigue teniendo dificultades de comprometerse a jugar un papel más relevante a favor de la Igualdad entre los sexos. Por ejemplo, si hablamos de igualdad de derechos, es la legislatura la encargada de velar porque los derechos sean iguales para hombres y las mujeres; si nos referimos a los derechos en el ámbito laboral, son las secretarías de las mujeres de los sindicatos las que intentan garantizar que no se vulneren los derechos de las mujeres en los ámbitos laborales; si pensamos en las representaciones simbólicas que proyectan los medios de comunicación y la publicidad, son los Institutos de la Mujer los que se encargan de propiciar la sensibilización social contra el sexismo que es omnipresente, que jerarquiza y valora todo lo masculino y olvida y menosprecia lo femenino, también se encargan, entre otras muchas tareas y responsabilidades, de velar porque en los ámbitos políticos las mujeres estén representadas y hagan política con mayúsculas. Es impensable que neguemos los avances que hemos conseguido las mujeres en todos los ámbitos sociales, gracias sobre todo a los movimientos feministas. Sin embargo, seguimos constatando que existen ciertas pautas culturales muy arraigadas en la división sexual del trabajo: las mujeres siguen dedicando muchas más horas a la crianza de hijos e hijas, al cuidado de madres y padres mayores, haciendo las tareas domésticas, careciendo de tiempos libres para el disfrute del ocio y los hombres siguen disfrutando de los privilegios sociales del tiempo libre, de no responsabilizarse del cuidado de las personas y de no prepararse para la resolución de problemas que tienen que ver con el mundo de los afectos, las emociones y los sentimientos. Desde que nacemos, vamos aprendiendo muy rápidamente lo que pertenece al universo masculino y aquello que es del universo femenino.

Los centros escolares no son ajenos a los dictámenes de dichas lógicas y pautas culturales ya que están inmersos en el sistema social que tiene como uno de sus objetivos, la reproducción de los órdenes sociales y del status quo del sistema capitalista que, a su vez, es patriarcal.

Nacemos en una determinada familia y, como resultado, nuestra primera socialización la aprendemos en ella. Pero el segundo paso lo damos, todos los seres humanos que vivimos en sociedades desarrolladas, en las escuelas.

Sabemos por las investigaciones sociológicas, desde los estudios feministas, desde las investigaciones realizadas en los Institutos de Estudios de la Mujer de las Universidades españolas y a través de algunos estudios que se han realizado desde la antropología y la psicología social, que la escuela produce y reproduce las pautas culturales entre las que encontramos el objeto de trabajo de esta guía: la producción y reproducción del sexismo en los centros escolares. El sexismo es un elemento estructurador de las relaciones sociales entre hombres y mujeres, es decir, produce, reproduce y mantiene las desigualdades en cuanto que mantiene ciertos privilegios en los hombres por el hecho de ser hombres (su trabajo está más y mejor retribuido que el de las mujeres, siguen ocupando el poder en las altas esferas financieras, en la Iglesia, en la Política, en las Universidades, siguen creyéndose “los amos del universo y de las mujeres” y contribuyen con parte de su salario en el mantenimiento de sus familias), mientras que por el contrario las mujeres siguen siendo menospreciadas, agredidas, sus actividades carecen de valor, se siguen ocultando sus logros, no se valora su trabajo doméstico, sus deseos siguen siendo infantiles, sus expectativas siguen estando en segundo lugar y las contribuciones de las mujeres a la historia de la humanidad siguen sin ser reconocidas en los manuales de historia, de literatura, de ciencias o de filosofía.

2. Análisis de la situación actual

Los centros educativos son espacios de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto de relaciones y convivencia. Para poder realizar un breve diagnóstico del centro hemos de tener en cuenta algunas dimensiones que consideramos básicas en cuanto a la organización escolar ya que estructuran y crean las condiciones para que un centro sea educativo y no sea un aula en el que cada docente haga su voluntad, establezca sus normas y no se coordine con sus compañeras y compañeros. Para realizar un diagnóstico hemos de aprender a mirar, detenida y sistemáticamente, con el objetivo de saber qué ocurre en aquello que observamos y además, si observamos cualquier ámbito educativo, existirá un compromiso implícito de analizar para cambiar y mejorar la realidad. Es decir, observamos para conocer, en nuestro caso, el grado del sexismo en los centros escolares, queremos saber cómo aparecen las manifestaciones del

sexismo, entre quiénes se dan, cómo afectan a las chicas y a los chicos y a la vida del centro. Los espacios y los tiempos escolares, las relaciones que se dan en los centros y la diversidad en toda su complejidad, las desigualdades que se producen en el centro, los materiales escolares, los conocimientos que se imparten en las aulas, las expectativas del profesorado y del alumnado, los contenidos y el lenguaje de los libros de texto, los juegos, las relaciones del profesorado y las familias, las reuniones de claustro, las reuniones de evaluaciones, la configuración del horario lectivo, etc. son todas ellas objetos de observación y de análisis y, posiblemente, de cambio. Una vez hayamos realizado las observaciones podemos entrecruzar algunas de estas dimensiones con la intención de analizar en primer lugar, de qué forma se configura y se regula la vida escolar y por otro lado, cómo las manifestaciones sexistas estructuran y se entrecruzan en la vida escolar.

La ubicación del centro en el contexto geográfico-social, la construcción del edificio, la ordenación del aulario, el uso y el aspecto de los patios, la iluminación en el centro, el tamaño y uso de los espacios comunes, las zonas ajardinadas, los árboles y las plantas con los que cuenta el centro, la importancia de las bibliotecas, las videotecas, las salas de ordenadores, el uso que se hace de las salas de usos múltiples, del gimnasio, etc. contienen en sí mismas una serie de informaciones que nos permiten hacer un diagnóstico del “ethos” y de la cultura de los centros, ya que su organización, uso, clima ambiental, etc. repercuten de forma positiva o negativa en todas y cada una de las actividades y de las personas que dan vida diaria a los centros y son, a su vez, una buena fuente de información para descubrir el grado de sexismo en cada espacio escolar.

Otra dimensión básica para el diagnóstico del centro, consiste en medir sistemáticamente la distribución y el uso de los tiempos. Nos hemos preguntado por ejemplo, ¿cuánto tiempo dedicamos a la planificación del trabajo, al trabajo en las aulas, a atender al alumnado? O ¿qué tiempos dedicamos a favorecer las relaciones interpersonales entre el alumnado y el profesorado? O ¿cómo están regulados los tiempos de ocio, los tiempos de reflexión, o de creatividad?

Nos referíamos así mismo a la importancia del tratamiento de la diversidad como dimensión estructurante en la vida de los centros. Sabemos que todos los centros sostienen y cobijan una extensa y amplia diversidad humana. Diversidad de edades (0-65 años), diversidad de aprendizajes, diversidad en el uso de metodologías y herramientas educativas, diversidad en los rendimientos, diversidad en las capacidades y habilidades personales, diversidad en formas de trabajo personal, diversidad en las dificultades de los aprendizajes, en las formas de enseñanza o de convivencia, diversidad en las socializaciones tanto de profesorado, alumnado y familias, diversidad de roles, diversidad de discapacidades físicas o psíquicas, etc. Además de este amplio

abánico de diversidades existen otras formas estructurantes de la realidad escolar que están basadas en las relaciones de dominio y subordinación y que reconocemos como desigualdades sociales, nos referimos a las desigualdades por razón de pertenencia a una determinada clase social, las desigualdades que se producen a partir de las procedencias culturales y desigualdades sexuales entre hombres y mujeres.

Y por último, para seguir con el diagnóstico del centro hemos de considerar que todos los centros educativos están impregnados de todas y cada una de las vivencias, experiencias y relaciones de todas las personas que allí conviven. El centro es un receptor de experiencias y es un dador de experiencias. A la escuela llegan las relaciones que se dan en el ámbito doméstico y social, tanto del alumnado como del profesorado, por ejemplo, quienes ostentan la autoridad y el poder en casa tienen una importancia capital para que se aprendan y se asuman ciertos papeles y roles de dominio o de subordinación. Qué responsabilidades tienen los hombres y las mujeres en las relaciones familiares tiene también un peso específico a la hora de imitar, o sentirse bien o mal al asumir las responsabilidades escolares. En suma, educar es aprender a relacionarnos con los conocimientos, con los juegos, con los materiales escolares, con las normas, entre las personas y con el medio. Las relaciones marcan el reloj del bienestar del centro.

El hecho de tener en cuenta estas dimensiones produce una especie de vértigo cuando nos proponemos trabajar la Igualdad entre los hombres y las mujeres.

Los resultados que esperamos conseguir después de trabajar las indicaciones y reflexiones de esta guía son:

- 1) Conseguir niveles de excelencia en todas las relaciones que tienen lugar en los centros educativos, es decir, conseguir que las relaciones en los centros sean respetuosas, responsables, autónomas, de confianza y de cuidado entre las personas, con el medio y con el centro: principio básico de la Coeducación.
- 2) Conseguir niveles de excelencia en las relaciones con los conocimientos, es decir, lograr que las relaciones entre los procesos de enseñanza-aprendizaje den como resultado unos conocimientos que sean adecuados, pertinentes y significativos para todo el alumnado y el profesorado sin los límites impuestos por el sexismo y las marcas de género.
- 3) Conseguir diseñar una nueva organización escolar basada en los principios de la Coeducación que incluyen los objetivos 1 y 2.

Para ello, hemos de comenzar por evidenciar algunas de las desigualdades y discriminaciones que dificultan estos tres objetivos y que aparecen con formas e intensidades diferentes en todos los centros educativos.

2. La detección de algunas desigualdades por razón de sexo que ocurren en la organización escolar y propuestas de trabajo

Espacios. Podemos decir que un espacio es apropiado cuando es adecuado para las actividades y las relaciones que tienen lugar en él. Por ejemplo, si decimos que un espacio es amplio, hemos de saber la relación que existe entre los metros cuadrados y el número de personas que lo utilizan. Pero si queremos saber si está siendo utilizado de forma justa, nos hemos de fijar en el uso del espacio. Todos los espacios ofrecen la posibilidad de estar bien regulados y distribuidos, si se tienen en cuenta las necesidades, los deseos, y las culturas de las personas que lo ocupan. Teniendo en cuenta este principio de correspondencias, os proponemos hacer un pequeño diagnóstico de vuestro centro.

- » Hacer una pequeña observación en el centro y constatar si el uso de las aulas, espacios comunes (comedores, bibliotecas, salas de ordenadores, gimnasio, laboratorios, etc.) son espacios que favorecen la igualdad entre los sexos. ¿Realizan los mismos ejercicios en el gimnasio las chicas y los chicos? ¿A quienes favorecen más las actividades que tienen lugar en él? ¿Quién manipula los ordenadores si se trabaja en parejas de chicas y chicos? ¿Quién manipula los instrumentos del laboratorio cuando trabajan en grupo? ¿Qué sexo se hace más visible en el espacio del comedor? ¿Y a las entradas y salidas de la escuela? ¿Tienen las mismas responsabilidades a la hora de preparar, de recoger, adornar las aulas, el centro, los niños y las niñas?

Propuestas de cambio: Una vez que hayamos realizado varias observaciones y hayamos incorporado la técnica, es preciso enseñar a las chicas y a los chicos a observar para que sean ellas y ellos los que regulen el uso equitativo de los espacios y de los materiales escolares.

- » Hacer una pequeña observación de cómo es el espacio del patio de tu centro. ¿Se tiene en cuenta en tu centro que no todas las niñas y los niños han decidido y les gusta jugar a fútbol? ¿Existen algunas zonas de sombra en el patio? ¿Existen zonas tranquilas en las que chicas y chicos pueda sentarse a hablar o a jugar a juegos tranquilos? ¿Existen espacios para poder jugar en el suelo sin estar en peligro de recibir balonazos? ¿Quiénes son los protagonistas en el espacio del juego, los niños o las niñas? Por ser protagonistas entendemos aquellas personas que son más visibles, que son actrices en cuanto a la toma de decisiones y que gozan del reconocimiento por parte de los demás. También les recomendamos que observen tres dimensiones en el patio: A) El uso de los espacios centrales y de los espacios periféricos por parte de las niñas y de los niños. B) El uso de los juegos. ¿A qué juegan mayoritariamente ellas y a qué juegan ellos? C) El uso de las actitudes. ¿Qué actitudes aparecen con claridad y mayoritariamente por parte de las niñas y de los niños? ¿Existen diferencias en la apropiación de las mejores zonas de los patios por parte de los niños o de las niñas de cursos superiores?

Propuestas de cambio: conseguir un patio en el que el espacio sea diverso con espacios de juego rápido y espacios de juego tranquilo y en el que se puedan jugar una diversidad de juegos. Romper el centro del patio para que ningún juego monopolice el espacio. Conseguir un espacio verde dentro de las posibilidades del centro.

- » Realizar una observación de las sesiones de claustro. Apuntar las temáticas de las convocatorias y analizar si las propuestas a discutir, tienen la finalidad de mejorar la vida escolar. Apuntar el número de intervenciones por parte de los varones y por parte de las mujeres y sacar la media del tiempo consumido por unas y por otros, de acuerdo al número total de asistentes masculinos y femeninas.

Propuesta de cambio: aportar los resultados de la encuesta al claustro y hacer propuestas con el profesorado.

- » ¿Tenemos las mismas expectativas curriculares y profesionales en cuanto a las niñas y a los niños? ¿Os habéis fijado qué se dice de las chicas y de los chicos en las sesiones de evaluación? ¿Cuánto tiempo se dedica a hablar de las niñas y cuánto de los niños? ¿Qué adjetivos se utilizan para definir las capacidades y las habilidades de las chicas y de los chicos?

Propuesta de cambio: aportar los resultados del trabajo a las sesiones de evaluación y hacer propuestas con el profesorado.

Tiempos. El uso de los tiempos es fundamental para la planificación de la vida de las personas que comparten espacios comunes y es un indicador pertinente del grado de sexismo en el centro. Pero para ver en qué situación está nuestro centro, hemos de realizar un pequeño cuestionario con el fin de descubrir el uso de los tiempos, contabilizando el que dedicamos a la vida escolar.

- » ¿Cuánto tiempo aproximadamente dedicamos a la planificación del trabajo en el aula? ____ ¿Cuánto tiempo a las horas de clase? ____ ¿y a las evaluaciones? ____
- » ¿Cuánto tiempo dedicamos a favorecer las relaciones interpersonales? ¿Entre el alumnado? ____ ¿Entre el profesorado y el alumnado? ____ ¿Entre el profesorado entre sí? ____ ¿Entre el profesorado y las familias? ____
- » ¿Cuánto tiempo dedicamos a disfrutar del ocio? ____ ¿Qué proporción de tiempo dedicamos al juego? ____ ¿Cuánto a motivar el placer de la creatividad? ____
- » ¿Cuánto tiempo dedicamos en los centros a estar disponibles para quien nos necesita? ____ ¿Dedicamos algún tiempo a reflexionar sobre cómo aprendemos a cuidarnos y a cuidar?
- » ¿Qué tiempos dedicamos a establecer relaciones de confianza? ____ ¿Cuáles son los tiempos escolares que empleamos para el conocimiento y el auto-conocimiento personal? ____
- » ¿En qué tiempos cuidamos y embellecemos el centro? ____ ¿Cuánto tiempo dedicamos al cuidado del patio? ____ ¿Cuánto tiempo le dedicamos al cuidado de los materiales escolares? ____.

Posiblemente esta pequeña encuesta nos aporte un balance negativo en aquellos aspectos considerados de la cultura femenina, es decir, educar para la vida en relación que contienen aspectos básicos para aprender a vivir en armonía, el aprender a cuidarnos y a cuidar de las personas, a embellecer el centro, a establecer relaciones de confianza, etc. Entonces está claro que tenemos un importante reto, si queremos conseguir educar para aprender conocimientos y educar para la vida en relación sin sesgos sexistas.

Propuestas de cambio: dibujar un gran reloj en cada clase y disponer, de acuerdo a las horas que pasamos en el aula, cómo hemos de repartir todos los tiempos necesarios para aprender a aprender, para aprender a vivir, para aprender a relacionarnos, para aprender a cuidarnos, para aprender a solucionar conflictos. La regulación de los tiempos la tienen que llevar a cabo el alumnado como tarea de aprendizaje para la responsabilidad y el aprendizaje de la autonomía.

Diversidad. De forma bastante inconsciente, cuando hablamos de diversidad, la mayoría de las personas tendemos a referirnos a la reciente diversidad cultural, es decir, nos referimos a las chicas y chicos que proceden de otros países, con aspectos culturales, lenguas, religiones, hábitos y costumbres que, en mayor o menor medida, difieren de nuestras pautas culturales.

Esta realidad la podemos vivir a veces, como un problema complejo y novedoso que nos supera, otras veces lo vivimos como un hecho social inevitable, y en otras ocasiones lo celebramos como un enriquecimiento para el aula y para la vida de la clase y del centro. Sin embargo, las diversidades en los centros educativos son de naturalezas muy diferentes, ante las que tenemos que dar respuesta para conseguir los resultados que nos habíamos propuesto.

- » ¿Tenemos las mismas expectativas profesionales para las chicas y los chicos de nuestro centro, si proceden de un barrio marginal o pertenecen a familias de clase media? ¿Realizamos las mismas salidas o actividades escolares, si las niñas y los niños no son mayoritariamente autóctonos?
- » ¿Cómo enfoca el centro las desigualdades de clase y de procedencia cultural? ¿Qué mecanismos utiliza en cuanto a la educación compensatoria? Frente a la diversidad de formas de aprender, ¿se ponen en común el uso de metodologías diversas y de herramientas educativas que faciliten los conocimientos para aquellas personas que muestran dificultades en los aprendizajes?
- » ¿Contamos con herramientas suficientes para medir o detectar la diversidad en las capacidades y habilidades personales de nuestras alumnas y alumnos? ¿Cuáles? ¿Cómo medimos las formas de trabajo personal?

Propuestas de cambio: buscar las similitudes que existen entre las diferentes culturas de las y los recién llegados con nuestras pautas culturales como proyecto de aula, de centro y debatir lo que nos une y acerca más que lo que nos aleja o diferencia. Realizar pósters, debates, encuestas con el objetivo de sensibilizar a la comunidad educativa.

Desigualdades sexuales y construcción de identidades de género en los centros escolares.

Si nos fijamos en algunos datos en cuanto a la representación de las mujeres en el sistema educativo, no nos será difícil observar que los niveles menos valorados socialmente del sistema educativo están ocupados mayoritariamente por mujeres, las etapas de infantil y los primeros ciclos de la primaria. A medida que se van valorando más los títulos académicos o los puestos de responsabilidad, el porcentaje de mujeres desciende. Nos podemos preguntar si es que a las mujeres nos deleita el ocultismo ¿Nos importan poco las remuneraciones económicas? ¿Nos encanta que nos dirijan o nos manden? ¿No habremos sido capaces de terminar una carrera de grado superior? ¿Será verdad que no tenemos criterios para asumir las direcciones de los centros? O quizás las respuestas hay que buscarlas en que nuestra doble jornada no nos lo permite o que nuestra condición de clase no nos permitió seguir con los estudios superiores, o la tradición en casa nos aconsejó estudiar algo fácil para poder compaginar la vida laboral y la familiar.

» Si entramos en un centro escolar y nos paseamos por los pasillos, creemos que estamos en una escuela masculina. Miremos a los rótulos: Sala de Profesores; Director, Jefe de Estudios, Secretario, Asociación de Padres, etc. Y si además escuchamos un rato tras la puerta de un aula, seguiremos en la misma creencia: “A ver, los alumnos que hayan terminado”. “Chicos callad”. Si salimos al patio y está vacío, veremos canchas de fútbol, de basket... es decir todo lo simbólico nos refiere a aquellos parámetros que identificamos con los hombres y las masculinidades. Pero en los centros educativos existen niñas, chicas, profesoras, directoras, jefas de estudios, etc, y seguimos obviándolas, se dice que nombrar en femenino, es costoso, es muy molesto, es una pérdida de tiempo, pues si éstas son las razones para no hacerlo, tendremos que contraponer las razones para nombrarlas. Si no las nombramos, seguimos ocultándolas, devaluándolas, entregando nuestros conocimientos, espacios de relación, tiempos de dedicación, protagonismo y nuestros nombres a los compañeros, a los hombres. ¿Qué están aprendiendo nuestras alumnas? ¿Qué les estamos enseñando? El valor que tienen los hombres por el hecho de haber nacido hombres, no por lo que dicen, ni por lo que hacen, ni por lo que proyectan, ni por lo que saben, simplemente por el hecho de haber nacido hombres.

Propuestas de cambio: hablar nombrando a las mujeres, rotular en femenino, introducir juegos femeninos en el centro de los espacios de juego, introducir en los currícula todas las aportaciones que han realizado las mujeres al mundo social.

» ¿Cómo trata el centro la diversidad en los rendimientos de chicas y chicos? ¿Sabemos por las estadísticas del centro, cuántas chicas y cuántos chicos, por ejemplo, sacaron sobresalientes el año pasado y en qué materias? ¿O el porcentaje de suspensos por sexos y asignaturas? Este diagnóstico da luz a muchos prejuicios que tenemos respecto a las habilidades de los niños en materias de ciencias y tecnologías y de las niñas, en las materias conocidas como letras y sociales.

Propuestas de cambio: proponer al departamento de matemáticas que cuando trabajen las estadísticas, lo hagan a partir de las notas del alumnado del centro.

» ¿Atendemos por igual las intervenciones de las chicas que las de los chicos? ¿Sentamos a los chicos más revoltosos al lado de las chicas más trabajadoras? ¿Sabemos por igual los nombres de nuestras alumnas que

de nuestros alumnos? ¿Preguntamos en el aula más a las niñas que a los niños? ¿Sabemos lo mismo de las vidas de las niñas que de la vida de los niños? ¿Delante de un problema, sugerimos soluciones de la misma naturaleza tanto si son niñas como si son niños?

Propuestas de cambio: hemos de favorecer la autonomía personal y el cuidado de las personas tanto en las chicas como en los chicos, por lo que proponemos que los chicos aprendan a cuidar a partir de asumir responsabilidades de grupo favoreciendo y dando prestigio a las actividades consideradas femeninas. Arreglar el aula, regar las plantas, tener cuidado de que todo esté en orden, etc.

- » Así mismo, podemos hacer una pequeña observación de algunos de los materiales disponibles en el centro. Por ejemplo, cuentos, juegos, disfraces, juegos de ordenador, material escolar, material de deportes, etc. En primer lugar, tener en cuenta, cuántos de estos materiales están pensados para ser usados por las niñas, cuántos por los niños y cuántos para un uso común. Esta observación tiene la finalidad de terminar con los estereotipos sexistas, teniendo en cuenta que aún muchos centros adquieren material pensando que a los niños les gustan las actividades que desarrollan habilidades motrices que implican la rapidez, la competitividad, etc. Y para ello se tienen en cuenta la adquisición de los llamados juegos masculinos: coches, juegos de construcción, camiones, balones, juegos de ordenador, etc. Y por el contrario, se adquieren juguetes o juegos adecuados para las niñas: cocinitas, coches para pasear bebés, disfraces de princesas, novelas “rosas”, etc., ya que se presupone que a todas las niñas les gustan las actividades que necesitan el uso de la narración, la tranquilidad, la emotividad.

Propuestas de cambio: utilizar la metodología del rol-play y juegos de cambio de roles en los que la empatía sea la base fundamental de la actividad.

Las niñas y los niños van aprendiendo de forma inconsciente quiénes tienen privilegios, quiénes tienen permiso para insultar, para agredir, para hablar, para ocupar los espacios de juego, a quiénes se les escucha más, y poco a poco, muchas niñas van perdiendo seguridad en el uso de la palabra, tienen miedo a ser ridiculizadas, menospreciadas. Estos hechos no solo ocurren en los centros escolares. Muchas de estas niñas y niños ven y viven demasiado a menudo, en sus propias casas, las agresiones, las descalificaciones, las faltas de entendimiento, los privilegios, etc. Y por otro lado, si miran la televisión siguen constatando las indignas representaciones que se hacen de los roles masculinos y femeninos.

Es hora de que empecemos a cuidar, a exigir, a escuchar, a mirar, a valorar a las niñas para que recuperen el orgullo de ser mujeres. Y por otro lado, es el momento de que empecemos a desmontar el protagonismo ciego que ostentan los niños por el hecho de haber nacido niños, de que valoremos y empecemos a enseñarles que “llorar” es posible y necesario, de que el ser débiles no es femenino y enseñarles que el que muestren debilidad no les impide ser hombres, que los golpes y las amenazas les hace perder precisamente la sempiterna búsqueda de la hombría.

Estos y otros muchos razonamientos tienen el objetivo de revisar nuestras actitudes respecto a una profunda creencia arraigada desde la doctrina educativa de que el profesora-

do trata y atiende por igual a “los alumnos” y se ha demostrado, y se sigue demostrando, que es una creencia que impide precisamente conseguir un trato no discriminatorio.

Por otro lado, sin la reflexión conjunta del profesorado en cuanto a la vida escolar y las prácticas docentes, se sigue cayendo en la paradoja que consiste en la enorme brecha entre” **LO QUE PENSAMOS QUE HACEMOS; ENTRE LO QUE DECIMOS QUE HACEMOS Y EN REALIDAD LO QUE HACEMOS.**

Nuestra sugerencia es que empecemos a mirar qué es lo que hacemos, es decir, miremos nuestras prácticas y así podremos hablar de ellas desde la acción y no desde el discurso.

Creo que estas líneas, a modo de sugerencias y reflexiones, pueden empezar a deconstruir algunos aspectos de un cierto tipo de organización escolar sexista y así podemos empezar a diseñar la Coeducación como sistema educativo que favorece la Igualdad entre las mujeres y los hombres.

ACKER, Sandra, *Género y educación, Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Narcea, Instituto de la Mujer, Madrid, 1995.

ALEMANY, M. Carmen, *Ciencia, tecnología y coeducación, Investigaciones y experiencias internacionales*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 1996.

AMOROSO, María Inés i al (2003) *"Malabaristas de la vida. Mujeres, tiempos y trabajos"*. Icaria Edit.

ASKEW, Sue y Carlos Ross, *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Paidós, Barcelona, 1995.

BONAL, X. (1997) *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.

CARLOS LOMAS, *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Editorial Paidós. Barcelona 2004.

DREW, Eillen (1996) *"Cambio en las formas familiares y en la asignación de responsabilidades asistenciales"*, en Montserrat Solsona (ed.) *Desigualdades de género en los viejos y nuevos hogares*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.

ENCARNA Hidalgo, Dolores Juliano, Montserrat Roset y Àngels Caba, *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia: una mirada desde el género*. Barcelona 2003: Editorial Octaedro. Colección Recursos n. 47

INÁKI Tofiño (coord.) *Gent com tu? Adolescència i diversitat sexual*. Editorial Viena. Col·lecció Oxigen. Barcelona 2004

LLEDÓ Cunill, Eulàlia y Vidal Meré Otero, *Doce escritoras y una guía bibliográfica*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 1994.

LLEDÓ, Eulalia, *El sexismo y el androcentismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 1992.

MORENO, Montserrat, *Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*, Icaria, Barcelona, 1993.

NÚRIA Solsona (2003) *El saber científico de las mujeres*. Madrid, Talasa. A.A.D.D. (pendent de publicació).

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat; DE MIGUEL, María Jesús. *"Aprendizaje emocional y resolución de conflictos en la Enseñanza Primaria"*, en Sastre, Genoveva; Moreno, Montserrat (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona, Gedisa.

SOLSONA, Núria (2002) *La química de la cocina*. Cuaderno de educación no sexista n. 13, Madrid, Instituto de la Mujer.

SOLSONA, Núria (2003b) *Quatre anys d'experiències culinàries a l'aula: entre el fogons i les espàtules*. Perspectiva Escolar, 277, 19 - 27

SOLSONA, Núria (2004) *"Algunas preparaciones culinarias, un apoyo para el trabajo en el aula de Química"*, en Mario Quintanilla y Agustín Aduriz (compiladores) a *"El pensamiento de los profesores: algunas distinciones y aproximaciones"*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile

SOLSONA, Núria; TOMÉ, Amparo; SUBÍAS, Rafaela; PRUNA, Judit; DE MIGUEL, Xus, *Cuinar, planxar i tenir cura d'altri a l'escola*. Editorial Octaedro, Barcelona 2004.

SPENDER, Dale y ELIZABETH SAHARA, *Aprender a aprender. Sexismo y educación*, Paidós, Barcelona, 1993.

SUBÍAS, Rafaela (2003) *Experiències al voltant de la cuina*. Perspectiva Escolar, 277, 49 - 53.

SUBIRATS, M. (1998). *Con diferencias: las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria.

TOMÉ, Amparo *"El uso coeducativo de la investigación-acción"* en Tomé, Amparo y Rambla, Xavier (ed.) (2001) *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid, Síntesis.

WOODS, Peter y MARTYN Hammersley (Comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Temas de educación, Paidós, Barcelona, 1995.

XAVIER BONAL y AMPARO TOMÉ (1997), *Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado*. Cuadernos para la coeducación n. 12. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autònoma de Barcelona

XUS DE MIGUEL, MONTSERRAT MORENO, i GENOVEVA SASTRE (2002), *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*.

EDITORIAL OCTAEDRO COLECCIÓN EDUCACIÓN EN VALORES:

Guillermo Hoyos, Miquel Martínez (coords.) *Qué significa educar en valores hoy?*

Gustavo Schujman (coord.) *Formación ética y ciudadana: Un cambio de mirada*.

Ernesto Águila Zuguiña, *Lenguaje, experiencia y aprendizaje moral*.

Mercedes Oración (coord.) *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*.



PRACT

*En masculino
y en femenino
(argumentos y orientaciones
para un uso equitativo del lenguaje)*

3

EN MASCUZINO Y EN FEMENINO

ARGUMENTOS Y ORIENTACIONES PARA UN USO EQUITATIVO DEL LENGUAJE

POR Carlos Lomas

32

Cuando hablamos (sea cual fuere el contenido de lo dicho) las palabras nos dicen algunas cosas sobre quiénes somos, cuál es nuestro origen geográfico, cuál es nuestro sexo y edad, a qué grupo social pertenecemos, cuánto *capital cultural* poseemos, cómo entendemos y designamos el mundo... Los usos del lenguaje constituyen un espejo diáfano de la identidad sociocultural de las personas ya que, al ser usadas, las palabras reflejan cómo somos, cómo pensamos y cómo es y cómo está organizada la vida cotidiana en una cultura y en una época determinadas.

Somos lo que decimos y hacemos al decir. Y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas. Por ello, como señala Deborah Tanen⁽¹⁾, “las palabras importan. Aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es el lenguaje quien nos utiliza. De forma invisible moldea nuestra forma de pensar sobre las demás personas, sus acciones y el mundo en general”. Por ello, el uso del lenguaje -lo que se dice y se hace al decir y al nombrar el mundo con palabras- es un acto nada inocente, ya que el modo en que utilizamos el lenguaje no sólo afecta al intercambio comunicativo entre las personas, sino también al modo en que designamos la realidad y en consecuencia, a la manera en que accedemos al conocimiento del mundo en que vivimos

3. Lenguaje, diferencia sexual y género⁽²⁾

En los últimos años se constata una mayor conciencia colectiva en torno al papel que desempeña el lenguaje en la construcción compartida de maneras de entender y de interpretar el mundo. En este contexto abundan los estudios e investigaciones orientados a analizar el modo en que algunos usos del lenguaje contribuyen a la transmisión cultural de los estereotipos sociales y sexuales, a la designación del mundo exclusivamente en masculino y a la ocultación de las mujeres en el escenario de las palabras. De ahí que hayan proliferado de un tiempo a esta parte algunas iniciativas orientadas tanto a evitar el sexismo en la lengua como a fomentar un uso de las formas lingüísticas que hagan posible nombrar a unas y a otros sin exclusiones ni privilegios.

Los estudios sobre el sexismo en la lengua se han ocupado de investigar cómo trata el lenguaje a las mujeres y a los hombres con el fin de dilucidar si existe o no sexismo en la lengua y en los usos lingüísticos de las personas y, si en efecto es así, de qué manera contribuye tanto a la dominación masculina como a la ocultación y al menosprecio de

las mujeres en los escenarios de las palabras. El ámbito de estudio ha sido en unas ocasiones, la gramática de la lengua; en otras, el léxico y el diferente significado de las palabras y de los enunciados, según aludan a unos o a otras. Una última línea de investigación es la que desde el ámbito de la sociolingüística, el análisis del discurso y la pragmática se ocupa de los intercambios lingüísticos entre hombres y mujeres y del análisis de las estrategias comunicativas utilizadas por unos y otras.

Es obvio que la manifestación de la diferencia sexual en la lengua se refleja casi siempre (aunque no sólo) en la categoría gramatical de género (al menos en las lenguas indoeuropeas y semíticas). En efecto, el género gramatical es una de las formas a través de las cuales las lenguas reflejan la diferencia sexual entre mujeres y hombres. Sin embargo, el género no es una categoría sólo gramatical sino también semántica, ya que transmite significados que a la postre constituyen maneras de entender el mundo.

Así, por ejemplo, en la lengua castellana se utiliza a menudo el masculino para referirse indistintamente a los dos sexos (cuando, por ejemplo, se nombra a *los profesores* en vez de hablar del *profesorado* o de *los profesores* y de *las profesoras*, con lo que se excluye a las mujeres en la enunciación lingüística) mientras aún hoy existe una cierta resistencia al uso del femenino en la designación de oficios y titulaciones (se alude a la *juez* en vez de a la *jueza*, a la *médico* en vez de a la *médica*), pese al informe favorable de la Real Academia Española de la Lengua con respecto al uso del femenino para nombrar a las mujeres que han obtenido un determinado título o desempeñan un determinado oficio.

3. Dime cómo hablas y te diré quién eres y cuánto vales

¿Cómo se manifiesta el sexismo en la lengua? Veamos algunos ejemplos:

- algunos fenómenos que reflejan una visión exclusivamente masculina del mundo, como los *vocablos androcéntricos*, la *ausencia de formas femeninas* en el léxico referidas a oficios y titulaciones, el uso equívoco del *masculino genérico* (el género gramatical masculino incluyendo a ambos sexos), cuyo efecto es en ocasiones no sólo la ocultación de la mujer en la designación lingüística sino también el malentendido y cierta inexactitud semántica...
- en el desequilibrio en las *formas de tratamiento* que refleja la escasa autonomía atribuida a las mujeres y su diferente estatus con respecto a los hombres;
- algunos usos que consagran una imagen peyorativa de la mujer, como los *duales aparentes* ("hombre público/mujer pública", "zorro/zorra"), las *asociaciones estereotipadas*

("hombre estresado/mujer histérica"), los insultos configurados de manera positiva en el caso de asignarse al universo de lo masculino y negativa en el caso de atribuirse al universo de lo femenino ("ser cojonudo/ser un coñazo"), los *refranes sexistas*...

Sin embargo, el sexismo no sólo se manifiesta en la gramática y en el léxico de la lengua sino también en la conversación espontánea, en el uso formal del lenguaje, en los escritos académicos y profesionales, en los textos de la prensa y de la televisión, en el espectáculo de la seducción publicitaria.

3. Argumentos, coartadas y prejuicios

Nada impide nombrar el mundo en masculino y en femenino. Como señala Francesca Grazian⁽³⁾, "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 flexible, en continua transformación, potencialmente abierto a escribir en él, infinitos significados y por ello prevé también la expresión de la experiencia humana femenina". Nombrar el mundo en masculino y en femenino no sólo es posible sino también deseable e ineludible, si deseamos contribuir a una mayor equidad entre mujeres y hombres. Pero hay también otros argumentos que no son sólo de naturaleza ética sino estrictamente lingüística.

En efecto, cuando nombramos el mundo en masculino y en femenino utilizamos el lenguaje con una mayor precisión léxica y por tanto con una mayor adecuación referencial. Al nombrar el mundo en masculino y en femenino no sólo actuamos con una mayor equidad al incluir sin exclusiones a unos y a otras en el escenario de las palabras, sino también con una mayor exactitud y corrección, al no ser posible designar ese mundo sin aludir a la diferencia sexual entre hombres y mujeres⁽⁴⁾.

A menudo, quienes se oponen a estos argumentos lo hacen afirmando que el uso verbal en masculino y en femenino atenta contra la espontaneidad y contra la economía expresiva inherentes al lenguaje humano. Cabe aclarar al respecto lo siguiente:

- 1) No todos los usos del lenguaje se caracterizan por su espontaneidad. Salvo la conversación espontánea, el resto de los usos lingüísticos exigen un cierto nivel de elaboración textual y por tanto admiten en el contexto de esa elaboración una corrección que tenga en cuenta junto a otros asuntos (ortografía, coherencia del texto, adecuación léxica) la diferencia sexual entre mujeres y hombres. Tanto en el uso formal

del lenguaje oral (una clase, una conferencia, un debate) como en la casi infinita diversidad de los textos escritos (un ensayo, un informe, un libro de texto, una crónica) es posible incorporar esa voluntad de nombrar el mundo en femenino y en masculino.

Es innegable que en una conversación espontánea no es fácil nombrar el mundo en femenino y en masculino en todas y en cada una de las ocasiones en que tomamos la palabra, ya que la espontaneidad del intercambio comunicativo en esa conversación y las inercias expresivas nos hacen hablar a menudo exclusivamente en masculino. Pero pese a ello, al hablar de una manera espontánea conviene dejar constancia de vez en cuando de ese afán de equidad en la designación lingüística y de nuestra voluntad de nombrar en femenino lo que es femenino.

En el resto de los intercambios comunicativos (orales y escritos), nada impide -salvo el prejuicio o la pereza expresiva- usar el lenguaje en masculino y en femenino. Cuando escribimos, por ejemplo, solemos revisar varias veces el borrador del texto hasta darlo por bueno. En ese proceso de corrección tenemos en cuenta una serie de criterios ortográficos, sintácticos, léxico-semánticos, pragmáticos e incluso tipográficos. ¿Qué impide, por tanto, tener en cuenta también la diferencia sexual en la corrección del texto escrito? ¿Es más importante invertir el tiempo de la corrección en la elección de un adjetivo, del tipo de letra o del formato del párrafo que en nombrar en femenino y en masculino?

- 2) No todos los usos del lenguaje se caracterizan por su economía expresiva. Salvo algunos textos como los eslóganes publicitarios, los anuncios por palabras y los mensajes de los teléfonos móviles, la mayoría de los usos lingüísticos tienen una cierta extensión y una cierta complejidad textual. Por tanto, la economía en el uso del lenguaje no es un valor en sí mismo sino algo que tiene sentido o no en función de las intenciones, del canal, de la situación y del contexto de comunicación. No se entiende un coloquio literario, un ensayo filosófico o una clase magistral si no están plagados de ideas, hechos, opiniones y argumentos y si esa urdimbre de ideas, hechos, opiniones y argumentos no están expresados con el mayor acierto y claridad en un aluvión de palabras. ¿Por qué se invoca la economía del lenguaje sólo cuando se quiere incorporar al lenguaje la identidad femenina? Nombrar el mundo también en femenino ¿exige un derroche verbal tan costoso? ¿Por qué tanta tacañería expresiva?

Por otra parte, conviene subrayar que no se derrocha el lenguaje al utilizar términos genéricos tanto masculinos como femeninos que incluyen a los dos sexos ("el ser humano", "el profesorado", "la ciudadanía", "las personas", "la gente"...), ni se duplica el lenguaje al decir "niños y niñas" o "padres y madres" como no se duplica al decir "azul y rosa" o "dulce y salado". La palabra "niños" no designa a las niñas de igual manera que la palabra "padres" no alude a las madres. No olvidemos que "la diferencia sexual está ya dada en el mundo, no es el lenguaje quien la crea. Lo que

debe hacer el lenguaje es, simplemente, nombrarla, puesto que existe. Si tenemos en cuenta que hombres y mujeres tenemos el mismo derecho a ser y a existir, el hecho de no nombrar esta diferencia es no respetar uno de los derechos fundamentales: el de la existencia y la representación de esa existencia en el lenguaje”⁽⁵⁾.

3. La importancia del lenguaje y el derecho a las palabras

El lenguaje no es inmutable ni un patrimonio exclusivo de quienes se dedican a la gramática, la filología o pertenecen a las Academias. Como decía hace ya un siglo el padre de la lingüística contemporánea, Ferdinand de Saussure, “la lengua es algo demasiado importante como para dejársela a los lingüistas”. La lengua es y debe ser de la gente que la usa. Y por ello está sujeta a cambios y la voluntad de quienes la utilizan cada día para entenderse y nombrar el mundo. De igual manera que se incorporan al diccionario y al uso lingüístico de las personas tantas y tantas palabras procedentes de otras lenguas y de jergas específicas, como el habla de adolescentes y jóvenes o el argot de la informática, es posible también incorporar palabras y usos del lenguaje que incorporen a las mujeres y su derecho a las palabras y a ser nombradas en pie de igualdad con los hombres. No deja de ser significativo que a menudo quienes se ofenden en defensa de la pureza del lenguaje, cuando se nombra en femenino algún oficio de tradición masculina (jueza, médica), sin embargo utilicen en castellano sin ningún pudor ni continencia palabras como “resetear”, “chatear” o “e-mail”.

Aprender a usar el lenguaje en masculino y femenino no sólo es deseable sino también posible. Un ejemplo basta para confirmarlo. Hace algún tiempo una maestra de educación infantil me contaba la siguiente anécdota:

“Desde el primer día de clase uso el lenguaje en masculino y en femenino, designo por igual a los niños y a las niñas o utilizo términos que incluyan a ambos sexos. Pero un día, ya casi al acabar el curso escolar, cuando faltaban unos minutos para concluir la jornada, viendo que el aula estaba bastante desordenada dije en voz alta:

- Niños, hay que recoger las cosas y guardarlas en los armarios antes de irse a casa.

Y, en efecto, los niños se levantaron y ordenaron el aula mientras las niñas permanecían sentadas en sus pupitres. ¿Qué había pasado? Las niñas, al estar acostumbradas a que yo las aludiera en femenino, no se habían sentido apeladas, cuando de una manera espontánea e inconsciente utilicé el masculino niños como genérico. Por tanto, no es cierto que lo femenino esté incluido de una manera natural e inevitable en lo masculino sino que se nos ha educado en la idea de que eso es así pero yo creo que es posible educar de otra manera y este ejemplo así lo demuestra”.

3. Otra educación lingüística

La lengua castellana, como la inmensa mayoría de las lenguas, tiene abundantes recursos a la hora de nombrar (y por tanto de hacer visible en el uso del lenguaje) la diferencia sexual entre mujeres y hombres. La coincidencia en ocasiones entre el género gramatical y el género sexual (niñas/niños) suele traer consigo el uso habitual del masculino para denominar tanto a hombres como a mujeres, con lo que se acaba excluyendo a éstas en la designación lingüística y aquéllos acaban siendo los únicos sujetos de referencia. Frente a esta situación, fruto de los hábitos lingüísticos de las personas y de algunas estructuras gramaticales de la lengua, es urgente ir construyendo otras formas de decir que incorporen a las niñas, a las chicas y a las mujeres al territorio de las palabras.

La existencia de términos genéricos tanto masculinos como femeninos que incluyen a los dos sexos ("el ser humano", "el profesorado", "la ciudadanía", "las personas", "la gente", "el electorado"...) hace posible designar simbólicamente a unos y a otras sin ocultar a nadie. En otras ocasiones, es posible especificar el sexo de las personas nombrando en masculino y en femenino ("mujeres y hombres", "niñas y niños"). Otros recursos disponibles son los términos abstractos ("tutoría" en vez de "tutores", "dirección" en vez de "directores", "asesoría" en vez de "asesores" ...) o el uso de la primera persona del plural, del *ustedes* (en vez de *vosotros* y *vosotras*) o de las formas impersonales de tercera persona que evitan la distinción de género gramatical. Conviene en fin afilar las armas de la crítica ante el uso asimétrico de algunas formas de tratamiento ("señorita" en vez de "señora", independientemente de su estado civil) o ante el empleo exclusivo y excluyente del masculino en los documentos administrativos y comerciales ("firma del cliente", "el titular", "el solicitante" ...).

La educación debería contribuir a evitar cualquier forma de discriminación por razón de sexo, grupo social, origen étnico, raza o creencia. En este contexto, urge una educación lingüística que fomente los conocimientos, las habilidades y las actitudes que hacen posible el aprendizaje de una ética lingüística que evite el influjo de los prejuicios culturales, los estereotipos sociales y sexuales y las inercias expresivas en las maneras de hablar y de escribir de las personas. De esta manera, la educación contribuirá a una mayor conciencia en torno a las desigualdades sociales que se construyen a partir de la diferencia cultural y sexual y a alimentar la esperanza de que otro mundo es posible y deseable.

Anexo

El uso del lenguaje en el centro escolar

Con esta encuesta, de lo que se trata es de evaluar si el uso del lenguaje en el centro escolar (en las clases, en las reuniones, en los textos y en los carteles) tiene en cuenta o no de forma suficiente la diferencia sexual entre niñas y niños, entre chicas y chicos, entre mujeres y hombres, y por tanto, si conviene modificar algunos aspectos de las interacciones verbales que tienen lugar de lunes a viernes en nuestras escuelas e institutos.

Os proponemos que de la forma más fiel posible respondáis al siguiente cuestionario y que comentéis, en grupo, el resultado con vuestras conclusiones y compromisos de mejora, si los hubiere.

- ¿Cómo usamos el lenguaje oral en las clases? Cuando hablamos en clase, ¿se refleja o no la voluntad de nombrar a las alumnas y a los alumnos o por el contrario, utilizamos habitualmente el masculino como genérico por entender que incluye de manera suficiente a las mujeres?:

Con carácter general, al hablar en clase tengo en cuenta la diferencia sexual (uso lingüístico en masculino y femenino, uso de términos abstractos y genéricos, como <i>personas</i>, <i>alumnado</i>). SI NO COMENTARIO	Habitualmente al hablar en clase utilizo el masculino como genérico (hombres, profesores, alumnos). SI NO COMENTARIO	Sólo tengo en cuenta el uso en masculino y en femenino cuando escribo. SI NO COMENTARIO	¿En alguna ocasión el uso no sexista del lenguaje en clase ha sido objeto de análisis, crítica o ironía? SI NO COMENTARIO
---	---	--	--

- En las clases las alumnas y los alumnos usan la palabra de forma oral y escrita tanto para responder a las preguntas del profesorado como para expresar sus ideas, sentimientos, opiniones. En ese contexto, el profesorado (y no sólo el profesor de lengua) suele corregir algunas de las cosas que dicen o escriben los alumnos y las alumnas:

Cuando corrijo lo que hablan o escriben insisto a veces en que tengan en cuenta que hay que nombrar a unas y a otros y no sólo en masculino. SI NO <u>COMENTARIO</u>	Nunca he corregido lo que hablan o escriben en relación con la diferencia sexual, sólo en relación con la ortografía, la ausencia de claridad en la expresión o de un vocabulario adecuado. SI NO <u>COMENTARIO</u>	Nunca corrijo lo que hablan o escriben porque no soy de Lengua. SI NO <u>COMENTARIO</u>	¿Crees que la educación lingüística en las escuelas e institutos debería tener en cuenta la enseñanza de conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan un uso no sexista del lenguaje? SI NO <u>COMENTARIO</u>
---	--	--	---

- En las reuniones de los equipos pedagógicos (claustros, sesiones de evaluación, reuniones de departamento, ciclo o equipo directivo), ¿se usa el lenguaje en masculino y femenino o se utiliza habitualmente el masculino como genérico?:

Con carácter general, se nota casi siempre la voluntad de la mayoría del profesorado de tener en cuenta la diferencia sexual (uso lingüístico en masculino y femenino, uso de términos abstractos y genéricos, como personas, alumnado). SI NO <u>COMENTARIO</u>	Habitualmente se utiliza el masculino como genérico (hombres, profesores, alumnos). SI NO <u>COMENTARIO</u>	Cuando alguien utiliza el lenguaje de una manera sexista ¿es objeto de análisis y crítica? SI NO <u>COMENTARIO</u>
	Sólo se tiene en cuenta en algunos documentos escritos, como cartas a madres y padres, comunicaciones con la Administración educativa. SI NO <u>COMENTARIO</u>	Cuando alguien utiliza el lenguaje de una manera no sexista ¿es objeto de crítica o ironía? SI NO <u>COMENTARIO</u>

- En los centros escolares hay un determinado porcentaje de profesoras y profesores. En el uso de los turnos orales de palabras en las reuniones entre docentes ¿se refleja de una manera equitativa en el tiempo y en la frecuencia ese porcentaje?:

Los profesores utilizan con mayor frecuencia los turnos de palabras y las profesoras intervienen con menor frecuencia. SI NO <u>COMENTARIO</u>	Las profesoras utilizan con mayor frecuencia los turnos de palabras y los profesores intervienen con menor frecuencia. SI NO <u>COMENTARIO</u>	El uso de la palabra es equitativo teniendo en cuenta el porcentaje de mujeres y hombres en el centro escolar. SI NO <u>COMENTARIO</u>
--	--	--

- En los escritos oficiales del centro educativo (cartas a madres y padres, página web, revista escolar, correspondencia con la administración educativa) ¿se utiliza un lenguaje que nombra indistintamente a las profesoras y a los profesores o por el contrario, se sigue utilizando el masculino como genérico (profesores, alumnos, padres, etc)?:

Se usa habitualmente un lenguaje que nombra a mujeres y hombres. SI NO <u>COMENTARIO</u>	Suele utilizarse habitualmente el masculino como genérico. SI NO <u>COMENTARIO</u>	Sólo se utiliza un lenguaje no sexista cuando el contenido del texto tiene que ver con cuestiones de coeducación (celebración del Día de la Mujer, conferencia sobre violencia de género). SI NO <u>COMENTARIO</u>
--	--	--

- En los documentos de uso habitual entre docentes (convocatorias de reuniones, informes de evaluación, programaciones didácticas):

Se usa habitualmente un lenguaje que incluye a mujeres y hombres.

SI NO

COMENTARIO

Suele utilizarse en masculino como genérico.

SI NO

COMENTARIO

Depende de la voluntad de la dirección y de cada profesora y profesor.

SI NO

COMENTARIO

- En la señalización de los espacios y de las tareas del centro escolar:

Se utilizan términos que incluyen indistintamente a mujeres y a hombres (Dirección, Conserjería, Jefatura de Estudios, Sala del Profesorado).

SI NO

COMENTARIO

Se utiliza el masculino como genérico (Director, Conserje, Jefe de Estudios, Sala de Profesores).

SI NO

COMENTARIO

Se utiliza de una manera mixta (Dirección, Conserjería, Jefe de Estudios, Sala de Profesores).

SI NO

COMENTARIO

- En el centro escolar abundan las imágenes (carteles, folletos, exposiciones de dibujos):

¿Se evalúa el posible sexismo de esas imágenes?

SI NO

COMENTARIO

GARCÍA MESEGUER, Alvaro (1988): *Lenguaje y discriminación sexual*. Montesinos. Barcelona.

GARCÍA MESEGUER, Alvaro (1994): *¿Es sexista la lengua española*. Paidós. Barcelona.

LAKOFF, Robin (1972): *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Hacer. Barcelona, 1981.

LOMAS, Carlos (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen 2. Paidós. Barcelona.

LOMAS, Carlos (2002): "El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas", en Ana González y Carlos Lomas (coord.), *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Graó. Barcelona.

LOMAS, Carlos y Miguel Ángel Arconada (2003): "La construcción

de las identidades masculinas en el lenguaje y en la publicidad", en Carlos Lomas (ed.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Paidós Contextos. Barcelona.

LOZANO DOMÍNGO, Irene (1995): *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Minerva. Madrid.

McCONNELL-GINET, Sally (1988): "Lenguaje y género", en Newmeyer, F. J. (comp.), *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural*. Visor. Madrid, 1992.

TANNEN, D. (1996): *Género y discurso*. Paidós. Barcelona.

TUSÓN VALLS, Amparo (1999): "Diferencia sexual y diversidad lingüística", en Carlos Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, dife-*

rencia sexual, lenguaje y educación. Paidós Educador. Barcelona.

TUSÓN VALLS, Amparo (2002): "Lenguaje, interacción y diferencia sexual", en Ana González y Carlos Lomas (coord.), *Mujer y Educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Graó. Barcelona.

VV. AA. (1998): *Lo Femenino y lo Masculino en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*. Instituto de la Mujer. Madrid.

VV. AA. (1999): *En femenino y en masculino*. Cuaderno de educación no sexista, n. 8. Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

YAGÜELLO, Marina (1987): *Les mots et les femmes. Essai d'approche socio-linguistique de la condition féminine*. Payot. Paris (traducción parcial, en Lomas, 1999a).

Notas

- (1) TANNEN, Deborah (1998): *La cultura de la polémica. Del enfrentamiento al diálogo*. Paidós, Barcelona, 1999.
- (2) Con el término *género* se alude en el ámbito de las ciencias sociales al conjunto de fenómenos sociales, culturales y psicológicos vinculados al sexo de las personas. En lingüística, el concepto de *género* tiene un significado bastante más restringido en su calidad de sistema de clasificación gramatical de las palabras que se manifiesta en la concordancia.
- (3) GRAZIANI, Francesca (1992): "Lengua y subjetividad femenina", en Piusi, A. M., *La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*. Icaria. Barcelona, 1997.
- (4) De un tiempo a esta parte se han extendido algunas formas escritas de nombrar la diferencia sexual que en mi opinión no son del todo adecuadas. Me refiero al uso de las barras en sustantivos, adjetivos y determinantes (alumnos/as, estimado/a, los/as) o de la arroba (@s profesor@s, admitid@...) con el fin de utilizar ambos géneros gramaticales con un escaso esfuerzo expresivo. Sin estar radicalmente en contra de estos usos, ya que quienes los utilizan reflejan una cierta conciencia en torno a la conveniencia de nombrar a unas y otros, en mi opinión tienen algunos inconvenientes. Por ejemplo, la arroba es gramaticalmente heterodoxa (la arroba no es una letra) y gráficamente representa el morfema de género femenino (-a) dentro de un círculo que evoca el morfema de género masculino (-o), con lo que invita a interpretar que lo femenino está incluido en lo masculino. Por otra parte, el uso de las barras, aparte de escasamente creativo, no sirve ni para el uso oral ni cuando no hay semejanza léxica entre la forma masculina y femenina del sustantivo o adjetivo (es decir, vale para *niños/as* pero no para *hombres y mujeres*). Por ello, y valorando de antemano el esfuerzo de nombrar la diferencia sexual que se trasluce en estas soluciones, considero que la lengua nos permite nombrar a unas y a otros a través de formas más creativas, correctas y significativas.
- (5) Alario, Carmen y otras autoras (1995): *Nombra en femenino y en masculino*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

S

*participación y contribución de la familia,
el profesorado y el alumnado
para mejorar la convivencia en los centros*



PARTICIPACION Y CONTRIBUCION DE LA FAMILIA, EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

por Yolanda Toral López y Miguel Ángel Valverde Gea

44

El objetivo de este capítulo de la Guía es analizar el papel educativo de la familia y proponer algunas estrategias de colaboración entre ésta y la escuela para hacer vivir a los niños y niñas, a los y a las adolescentes, una mayor igualdad en las relaciones de género. Así, después de una introducción general sobre el papel y la situación de la familia, hemos detectado unos ámbitos básicos de actuación (estereotipos, tareas domésticas y cuidado familiar, trato igualitario y violencia contra la mujer) en los que se puede concretar la colaboración familia-escuela. Por último, hemos pretendido proporcionar para los centros y profesorado líneas de actuación y actividades para desarrollar este proceso de manera participativa, poniendo especial atención a los acuerdos/contratos entre la familia y la escuela. El esquema metodológico que aquí se propone mantiene la siguiente secuencia: actividades con el alumnado; charlas/reuniones con las familias; acuerdos de actuación en el ámbito familiar. Una dificultad que nos hemos encontrado es la difícil adecuación a los diferentes niveles educativos a los que va dirigida, cuestión que hemos resuelto proponiendo actividades de carácter general que pueden ser adaptadas posteriormente por el profesorado al suyo propio, así como citar fuentes donde se pueden conseguir ejemplos de muchas de las actividades propuestas.

4. Familia y escuela: de la transferencia de funciones a la colaboración

En principio, es necesario dejar claro la indudable importancia que la familia tiene en la educación de las nuevas generaciones. Las primeras y las más básicas normas, actitudes y valores de los individuos son adquiridos en el seno familiar y en el contexto de unas relaciones presididas por el afecto y por la protección. Si este proceso básico no se realiza de forma adecuada -bien por desafecto, por negligencia o por ausencia familiar- será muy perjudicial para el futuro de los aprendizajes y de los valores de los individuos. Podemos afirmar, sin resultar categóricos, que sin el abono de una adecuada socialización primaria es muy difícil que alguien se convierta en una persona respetuosa, abierta al aprendizaje y pertrechada de valores.

La familia está transfiriendo a otras instituciones educativas y sociales funciones que antes asumía en la educación de sus hijas e hijos. Son muchas las funciones educativas, de cuidado y relacionadas con la salud, que los padres y las madres han ido paulatinamente poniendo en manos de especialistas externos al hogar: profesorado y especialistas en medicina, psicología, asuntos sociales y familiares. Los padres y madres actuales se muestran bastante propensos a desconfiar de sí mismos y a confiar en “expertos” de fuera. Esta “transferencia de funciones” resulta especialmente relevante en lo que se refiere a la educación en valores. En la actualidad todo el mundo entiende que una de las funciones prioritarias de la familia es la socialización de la infancia y de la juventud en relación a los valores socialmente relevantes, y se da por supuesto que las actitudes y las conductas de los niños y niñas reflejan, en gran medida, este proceso cuando los jóvenes llegan a la madurez. No obstante, y debido a la escasez de tiempo, de conocimiento o de motivación, esta función ha ido menguando en el contexto familiar y al mismo tiempo la sociedad ha exigido que la escuela cada vez más participe de ella para garantizar su generalización a toda la población.

De esta forma, al profesorado y a la institución escolar se les ha responsabilizado de multitud de nuevas funciones que exceden el ámbito académico y se relacionan más con el educativo. Desde esta guía se pide nuestra participación para desarrollar valores sociales para la prevención de la violencia social ejercida sobre las mujeres, para potenciar la igualdad entre géneros y colaborar para un reparto equitativo de los recursos vitales entre hombres y mujeres. Sin embargo, éstas son tareas imposibles de realizar sin la colaboración e implicación de la familia y del resto de instancias -no solo instituciones- sociales, políticas y culturales que tienen responsabilidad directa en la educación de las nuevas generaciones. Como bien expresa el dicho africano “se necesita todo un pueblo para educar a un niño o una niña”. Es ocioso decir, pues, que las familias son partícipes y responsables preferentes de la educación de sus hijos e hijas, pues formal o informalmente, voluntaria o involuntariamente, les transmiten valores, actitudes, pautas de conducta y hábitos.

Cuando se producen conflictos entre la familia y la escuela en el ámbito de los valores, la socialización de los niños y niñas puede ser confusa y, en ocasiones, conduce a problemas de ajuste a largo plazo, aunque indefectiblemente esta contradicción se inclinará de parte de los valores familiares. Por tanto, el trabajo de la escuela y el de la familia deben estar claramente compenetrados, el uno estará incompleto sin el aporte del otro y viceversa. Es, por ello, por lo que abogamos por la colaboración más que por el traspaso de competencias, por el entendimiento más que por el aislamiento y por el debate de ideas y el contraste de valores frente al dogmatismo y a las verdades absolutas.

4. Familia, valores e igualdad entre hombres y mujeres

Desde la psicología del aprendizaje existe la evidencia de que los seres humanos adquirimos la mayoría de los aprendizajes, empezando por el propio lenguaje, los valores morales y todo tipo de conductas, a través del aprendizaje vicario, es decir por imitación. Al mismo tiempo se han realizado investigaciones con resultados bastante concluyentes con respecto a la influencia de modelos, en especial los familiares, de cara a la adquisición y desarrollo de conductas violentas. Para la educación en valores en general, y en los valores de igualdad entre hombres y mujeres en particular, resultan una cuestión fundamental los modelos de padre y de madre que el niño o la niña encuentra en su familia. Por consiguiente, además de hacer reflexionar a los estudiantes sobre los aspectos básicos de la igualdad de género nos veremos en la necesidad, si deseamos conseguir nuestros objetivos, de mantener relaciones de colaboración con las familias para influir en ellas sobre la necesidad de construir modelos coherentes con los valores de respeto y de igualdad entre las personas que conviven en el contexto familiar.

Así, para avanzar en este terreno, será interesante examinar aquellos aspectos que constituirán el objeto de la reflexión, del debate y de la colaboración entre la familia y la escuela. Desde nuestro punto de vista, es necesario delimitar los siguientes ámbitos de trabajo:

- Los estereotipos en la familia.
- El reparto del trabajo doméstico y del cuidado familiar.
- La implicación familiar en la educación de los hijos e hijas.
- El tratamiento igualitario entre hijos e hijas.
- La violencia en el hogar.

A las familias les ofreceremos tratar el tema de la igualdad entre los hombres y las mujeres a través de un Taller o de un Círculo de Estudios (Feminario Alicante, 2002) o de una Escuela de Madres y Padres. Es aconsejable que esté abierto a todas las familias, a madres y a padres, pero que se constituya como un grupo estable con, al menos, entre 15 ó 20 personas para favorecer la confianza, base de la comunicación y del intercambio de experiencias. La metodología de trabajo debe ser participativa, lo que no evita que se realice una introducción inicial sobre el aspecto que se trate de forma puntual. Así el esquema metodológico sería el siguiente:

- Presentación inicial del tema.
- Trabajo en grupo de los participantes.
- Conclusiones y Acuerdos.

La duración de las reuniones no debería superar la hora y media y el horario favorecer la participación de padres y madres. La periodicidad de las sesiones debe ser quincenal o mensual.

Los estereotipos. Las primeras diferencias en función del sexo entre las mujeres y los hombres se establecen y se evidencian en el contexto familiar. Estas diferencias son fruto de los prejuicios y de las actitudes sexistas que se transmiten de generación en generación. Estos prejuicios heredados tienen su origen en la sociedad patriarcal y han dado lugar a actitudes discriminatorias que impiden el desarrollo equilibrado entre los hombres y las mujeres. Así, a lo largo de la historia, las mujeres han desempeñado tareas de escasa relevancia social y han estado alejadas de la toma de decisiones sociales y políticas. En definitiva, la mujer no se ha sentido protagonista de los cambios sociales importantes, reservados en exclusiva para los hombres. Las mujeres han estado relegadas al ámbito de lo privado y los hombres han monopolizado el campo de la política y de lo público. Para conseguir una sociedad más igualitaria no basta con cambiar las leyes sino que es imprescindible desmontar los estereotipos sexistas que están implícitos en el imaginario de nuestra sociedad; socializar a los jóvenes en un nuevo modelo de relaciones sociales entre hombres y mujeres; y eliminar los prejuicios y la discriminación por razón de sexo.

No obstante, eliminar los estereotipos de género es una tarea extremadamente difícil, ya que ese proceso de construcción (prejuicios-actitudes-conductas-valores) se produce de forma aparentemente “natural” y se justifica porque “siempre ha sido así”, por tanto, supone una coartada de primer orden para el inmovilismo. Por esto es tan importante evitar que cristalicen estos prejuicios en la mente de los niños y de las niñas como decisiones impuestas antes de que puedan decidir de forma autónoma. Debemos poner atención para que las diversas opciones que se pueden adoptar en estos ámbitos no estén determinadas por la condición de hombre o de mujer sino en función de decisiones fundamentadas y adoptadas libremente por cada persona, sin estar relacionadas con el sexo. Algunas actividades que podemos realizar en las escuelas para trabajar los estereotipos son las siguientes:

ALUMNADO

» Sugerimos comenzar detectando los prejuicios y estereotipos que sustentan las concepciones previas del alumnado (adaptadas de F. Barragán, 2001):

- Así se le pueden ofrecer diferentes dibujos o fotografías que representen a mujeres y a hombres realizando tareas sin diferencias sexistas (por ejemplo: una mujer mecánica y otra planchando; un hombre fregando platos y otro de carpintero). Se les pedirá su opinión individual por escrito y finalizaremos con un debate y puesta en común.
- También podemos utilizar alguna técnica de dinámica de grupos denominada “Qué hace una chica o

un chico como tú en un sitio como éste” y que incluimos en el apartado final de este capítulo.

- O el “barómetro de valores” (adaptada a su vez de Cascón, 1989) que se presenta en los anexos de actividades en este capítulo. Sería conveniente tomar los datos de cada cuestión y elaborar una gráfica con posterioridad para representar las opiniones del alumnado de la clase.
- “Reconstruyendo nuestra historia colectiva”: El alumnado, en colaboración con sus familias aportará fotografías del álbum familiar. Muchas de ellas quizás se remontan a principios de siglo. Se trata de hacer con ellas una presentación y reflexionar sobre cómo y qué espacios han ocupado mujeres y varones a lo largo de cuatro generaciones en la casa, en el trabajo y durante el tiempo de ocio. Con ello podremos discutir si las diferencias entre sexos que sufrimos en la actualidad son biológicas o culturales, y por tanto modificables.
- Presentar al alumnado situaciones de “transgresión de roles”: llevar a clase a mujeres y hombres con profesiones asociadas “tradicionalmente” a uno u otro sexo. Por ejemplo, una mujer ingeniera, bombera o soldadora; y un hombre enfermero, trabajador social o cocinero. Se tratará no sólo de explicar las características y dificultades de la profesión sino sobre los prejuicios que planean sobre estas y otras profesiones y las razones inherentes a su asociación con un género determinado.
- Para el alumnado de Educación Infantil y primeros niveles de Primaria, en la dirección de Internet de la Asociación Europea Du Côté des Filles que se adjunta en la bibliografía, Adela Turín presenta dos cuentos animados, uno de ellos “Rosa Caramelo” trata el tema de los estereotipos sexistas.
- Proyectar alguna película de video/DVD en la que se plantee el problema de los prejuicios sociales y que pueda dar lugar a un debate con posterioridad. Por ejemplo, “Billy Elliot” (Stephen Daldry, 2000) para el tercer ciclo de Primaria y 1 ó 2 de ESO o “Quiero ser como Beckham” (Gurinder Chadha, 2002) más apropiada para adolescentes o jóvenes.

FAMILIAS

» Organizar reuniones con los padres y madres del alumnado para tratar sobre el tema de los prejuicios y estereotipos sexistas y la importancia de su superación para conseguir la igualdad real entre hombres y mujeres. Sugerimos el siguiente esquema de trabajo:

- Presentación de los contenidos básicos del tema de los estereotipos sexistas. Éstos se ilustrarán con los datos y con la información que se ha obtenido del alumnado.
- Visualización de la presentación de fotos familiares “Reconstruyendo nuestra historia colectiva”. En gran grupo, las personas participantes rellenarán una tabla de doble entrada en donde se consignarán los espacios que ellos y ellas ocupan en la actualidad, los que ocuparon sus padres y madres en el pasado y en el presente, así como los que sus propios hijos e hijas ocupan en la calle, en el trabajo y durante el tiempo de ocio.
- Trabajo en grupos de las madres y padres participantes: Les propondremos que reflexionen sobre los prejuicios sexistas que prevalecen en su entorno familiar o social próximo; que analicen y valoren su autenticidad, validez y las consecuencias que tienen para los chicos y chicas; que analicen si ha cambiado la ocupación de espacios de varones y mujeres a lo largo de cuatro generaciones, si las diferencias son genéticas o culturales; que propongan alternativas exentas de prejuicios para favorecer la igualdad en el ámbito familiar.
- También podemos proponer la siguiente actividad, especialmente si el grupo está consolidado y existe confianza en el mismo: “Cualidades y acciones para dos nombres”. Se trata de escribir en un folio, alrededor de la palabra MUJER, 10 adjetivos, y otros 10 alrededor de la palabra HOMBRE. Se

trata de escribir espontáneamente los adjetivos que nos surjan, sin prohibirnos ninguno mentalmente, por duros que nos parezcan. El mismo ejercicio se hará con las acciones o verbos referidos a los dos nombres. Posteriormente, el grupo de hombres se pone enfrente del grupo de mujeres. Cada varón debe decir a las mujeres los adjetivos y acciones dirigidos a ellas, y cada mujer, los adjetivos y las acciones dirigidos a los varones. Se abre un debate entre mujeres y varones, viendo cuáles son los adjetivos más frecuentes y los que mayores tensiones crean. Este mismo ejercicio se puede repetir, haciendo un cambio de roles. Se trata de que los varones, por ejemplo, imaginándose que son mujeres, digan a las mujeres, imaginadas como varones, los adjetivos que las mujeres habían dirigido anteriormente a los varones, con la finalidad de imaginar y comprender en qué situación se encuentra o puede encontrarse la persona del otro sexo y qué es lo que puede sentir. (El desarrollo de la actividad al completo, está en “Penélope o las trampas del amor” incluido en la bibliografía).

- Puesta en común: adoptar conclusiones y acuerdos para desarrollar este tema en el hogar. Posibles acuerdos para continuar con el tratamiento del tema en el ámbito familiar son los siguientes: Mantener una reunión familiar (madre, padre, hijos e hijas) para hablar sobre los prejuicios sexistas que prevalecen en el hogar y en el ambiente social en el que se desenvuelven; mantener expectativas favorables y libres de prejuicios sexistas sobre sus hijos e hijas; estar alertas para advertir cualquier inclinación sexista en el comportamiento familiar; entre otros.

El reparto del trabajo doméstico y del cuidado familiar.

La incorporación de la mujer al mercado laboral está poniendo en evidencia el reparto de responsabilidades establecido tradicionalmente en la familia y que está basado en una adjudicación a la mujer de las tareas domésticas y al hombre del sustento familiar. El acceso de la mujer al trabajo pone de manifiesto, de forma más evidente, el desequilibrio que existe en las responsabilidades domésticas y que no está basado en la naturaleza de los hombres y de las mujeres sino en la asignación de papeles históricamente a un género y a otro. Según diferentes estudios, las mujeres que trabajan fuera de casa dedican entre cuatro y cinco veces más tiempo que el hombre a las tareas del hogar. La asignación de estas tareas a las mujeres explica que éstas tengan más dificultades para acceder al mercado de trabajo y que, cuando lo hacen, éste sea de peor calidad que el de los hombres o que opten por renunciar al desarrollo pleno de su carrera profesional por considerarla incompatible con el cuidado de su familia.

Este desequilibrio en el reparto de responsabilidades en el hogar lo podemos observar en la desigual participación de los hombres y de las mujeres en las labores domésticas y en el cuidado de los hijos y de las hijas. Además de la gran cantidad de funciones que implican estas tareas y de que no tiene asignado un tiempo fijo para su desarrollo, tenemos que constatar su carácter de trabajo invisible y poco valorado socialmente. Es fundamental para un adecuado desarrollo de las relaciones entre

géneros adaptarse a esta nueva realidad, el acceso de la mujer al trabajo remunerado, que es irreversible. Por ello se impone un cambio de actitudes en los hombres y en las mujeres para conseguir mejorar como personas y, al mismo tiempo, tener una mayor calidad de vida y unas relaciones más igualitarias.

Para lograr que los niños y las niñas se desarrollen con mayor autonomía y equidad en sus relaciones hay que contar con la familia para que transmitan estas actitudes y valores en el ámbito que le es propio. Por consiguiente, hay que buscar un nuevo equilibrio o un “pacto” en las familias que contemple el reparto de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos e hijas y una distribución equitativa del tiempo para ello. Por supuesto que no pensamos que esto lo tenga que promover la escuela, sino que es una responsabilidad que corresponde desarrollarla desde todas las instancias de la sociedad imponiendo un nuevo imaginario social que se convierta en hegemónico.

La escuela, como modesta parte de la sociedad, también puede contribuir promoviendo el diálogo con las familias sobre la educación en valores de sus hijos e hijas y, a su vez, influyendo en éstos y éstas a través de su educación. La toma de conciencia de los niños y niñas, como lo certifican significativas experiencias en el trabajo de educación en valores de igualdad en los centros educativos, puede producir un efecto contagioso con los padres y las madres de los estudiantes. Es un proceso reversible y dinámico que puede hacer que toda la comunidad educativa se dinamice en torno a los valores de la coeducación. Desde los colegios e institutos se pueden desarrollar experiencias educativas con los chicos y chicas y de colaboración con sus familias para promover una mayor participación de aquellos en las tareas del hogar y al mismo tiempo sensibilizar a las familias sobre este tema. Algunas medidas que podemos adoptar para ello son las siguientes:

ALUMNADO

- » Sensibilizar y concienciar al alumnado en general sobre el valor de las tareas domésticas y sobre la necesidad de que todos los componentes de la familia participen de ellas según su edad y situación (Ver la publicación “Reparto de tareas domésticas” del Proyecto del taller coeducativo, afectivo, sexual y de género del CEIP Virgen del Carmen de Castell de Ferro).
- » Favorecer que el alumnado conozca y reflexione sobre el reparto de las tareas domésticas en su hogar. Para ello se recogerá información por medio de un cuestionario o un cuadro de tareas donde se registrará quién de la familia hace fundamentalmente las diferentes labores del hogar. A continuación trabajaremos los datos a través de gráficas y obtendremos unas conclusiones de carácter general. Se finalizará con un debate sobre lo realizado, proponiendo y valorando alternativas para la mejora de dicha situación.
- » Análisis y comentario de la “Historia de Adán y Eva” (escrita y dibujada por Ingrid af Sandeberg y Britta Ring, traducida y adaptada por el Feminario de Alicante). Es apropiada para el tercer ciclo de Primaria y para la Secundaria, también para el trabajo con las familias. Es una historia sobre el reparto sexista de las

tareas domésticas y la búsqueda de alternativas para la resolución de conflictos. Hemos adaptado una versión al formato power point que estará disponible en la página de Coeducación de Averroes.

- » Promover la realización de Talleres de habilidades domésticas o de cambio de actitudes para chicos y chicas. En estos talleres se proporcionarían conocimientos sobre como planchar, poner una lavadora, fregar, sacar el polvo, poner una bombilla, reparar un enchufe, utilizar un taladro o arreglar la cisterna de un sanitario. Irán dirigidas dichas actividades a todo el alumnado de la clase.

FAMILIAS

- » Realizar actividades de sensibilización con las familias sobre la importancia de educar a sus hijos e hijas en la participación y en la adopción de responsabilidades en el hogar por medio de charlas o a través del Taller, del Círculo de Estudios o de la Escuela de Madres y Padres el centro. Sugerimos seguir la siguiente metodología de trabajo para las reuniones:
 - Presentación de los contenidos básicos del tema junto con las conclusiones y datos que han surgido del trabajo realizado en las tutorías con el alumnado. Para esta parte puede ser útil un cuadernillo elaborado por la Casa de la Mujer del Ayuntamiento de Zaragoza denominado "Atrévete a cambiar" y que se puede descargar de la página web citada en la bibliografía.
 - Visualización y comentario de las gráficas: "Tiempo dedicado a trabajos tradicionalmente femeninos en el hogar", "Tiempo dedicado a trabajos tradicionalmente masculinos en el hogar".
 - Trabajo en grupos de las madres y padres participantes: Se les propondrá que opinen sobre los resultados proporcionados por sus hijos e hijas sobre el tema; que expongan su situación particular y la compartan con el resto del grupo y valoren si existe un equilibrio en el reparto de las responsabilidades domésticas; que busquen explicaciones por lo que esto no es así y valoren sus consecuencias; que realicen propuestas para mejorar la cooperación familiar en las labores del hogar.
 - Debate de las conclusiones y adopción de acuerdos para mejorar la participación de la familia en el trabajo de casa y en el cuidado de los hijos e hijas.
- » A los padres y madres se les propondrá la firma de Acuerdos de colaboración entre la familia y la escuela para estimular la participación de los niños y niñas en las responsabilidades domésticas. Estos Acuerdos se revisarán con periodicidad y se valoraran entre todas las partes implicadas.

Trato igualitario e implicación familiar en la educación de las hijas e hijos. Tradicionalmente, se ha adjudicado a las mujeres el peso de la educación de los hijos e hijas, pues ésta se ha considerado una tarea perteneciente al ámbito doméstico. Han sido las madres las principales responsables de inculcar las normas, de promover actitudes y valores en sintonía con las ideas de la familia y del grupo social en el que ésta se integra. También han sido ellas las que han mantenido el contacto y las relaciones con los centros educativos y con el profesorado de sus hijos e hijas. En la actualidad, aunque acuden más padres que antes, continúan siendo las

madres las responsables principales de estas importantes funciones y las que llevan la carga en solitario, en bastantes ocasiones, cuando se producen los problemas. Los padres, en su gran mayoría, se muestran ausentes de esta responsabilidad y representan un rol caracterizado por el alejamiento y la escasa implicación emocional. Es necesario que los padres comprendan que la educación de los hijos e hijas es un asunto que compete a ambos progenitores y que debe compartirse de forma responsable y equilibrada por su bien.

Desde los colegios e institutos tenemos que transmitir a los padres y a las madres la importancia que tienen para el futuro educativo de sus hijas e hijos el interés y la colaboración de toda la familia en el seguimiento de los estudios de éstos. Este interés y colaboración se demuestran mediante la asistencia frecuente del padre y de la madre al centro para hablar con el profesorado, colaborando desde casa en la mejora de los hábitos de estudio y participando en las actividades y charlas que se organizan para las familias. Es importante también que sean el padre y la madre quienes supervisen y controlen los deberes y las actividades extraescolares de los hijos o hijas. Es clave que padre y madre conozcan cómo actuar para conseguir unos buenos hábitos de estudio para aquellos y aquellas: ayudarles -siguiendo las indicaciones del profesorado- a organizar su tiempo de estudio; preguntarles periódicamente por los deberes y la marcha de la escuela y exigirles el cumplimiento de sus obligaciones escolares.

Hemos de insistir además en la necesidad de que en la familia se tenga un tratamiento igualitario tanto para los hijos como para las hijas. Se acostumbra a proporcionar más libertad a los hijos y a proteger más a las hijas; se suele implicar más a las niñas en las labores domésticas del hogar mientras que los niños sólo realizan tareas puntuales. Este trato diferencial solamente se justifica desde los prejuicios que conducen a adoptar una práctica educativa sexista.

Algunas actividades que proponemos para trabajar la colaboración familia-escuela en este tema son las siguientes:

ALUMNADO

- » Indagar con los niños y niñas, también con los y las adolescentes, las diferencias de trato que perciben en sus respectivas familias en función de su género. Se puede partir de un estudio de caso y a partir de ahí suscitar la reflexión y el debate sobre este tema.
- » Pasar un cuestionario para conocer quién se ocupa en las respectivas familias de las tareas de relación con el centro educativo; de exigir, controlar y supervisar los estudios de los hijos e hijas; de asistir a las charlas o reuniones; de ayudarles en caso de necesidad; etc.
- » Detectar las expectativas que tienen los propios alumnos y alumnas y las que creen que tienen sus familias en relación a su futuro personal y profesional. (El desarrollo completo de las actividades propuestas se encuentra en “Penélope o las trampas del amor”).

- Pedir al alumnado que realice la construcción personal de una fantasía amorosa: “Una historia de amor, la mejor que me podría ocurrir”.
- “Mi proyecto de vida”. Se trata de proyectar mentalmente y posteriormente escribir su vida hasta los 30 años: amistades, dónde y con quién o quiénes viven, cómo es la casa y el espacio y qué hacen (trabajo, ocio, etc.). En la puesta en común se compartirán las diferencias entre chicas y chicos. Una vez realizado este ejercicio y cuando haya pasado un periodo de tiempo prudencial, se puede hacer imaginando que son del otro sexo. (Se puede hacer también la 2ª prueba al día siguiente y analizar a la vez sus dos proyectos de vida).
- “Mandatos positivos y negativos”. Intentar recordar y analizar, retrocediendo en el tiempo los mandatos que chicos y chicas reciben de las personas en función de lo que quieren que hagan o no hagan. Después se rellena una tabla de doble entrada en donde se transcriben los mandatos en forma positiva y negativa que reciben los alumnos y alumnas de su padre, su madre, u otras personas adultas. Una vez hecho esto, se verá en qué se parecen y diferencian los mandatos paternos de los maternos y en general, los mandatos femeninos, masculinos, y sus diferencias, según sean dirigidos a niños o a niñas. Analizar si estos mandatos contribuyen a orientar las expectativas de vida, expectativas que con el tiempo se convierten en auténticas profecías autocumplidas.

FAMILIAS

- » A través del Taller, Círculo de Estudios o de la Escuela de Madres y de Padres se puede animar a las familias a reflexionar sobre las expectativas que, consciente o inconscientemente mantienen en relación con sus hijos e hijas. Para ello, podemos pasar un cuestionario desde la tutoría, para recoger información relevante sobre los hábitos, normas y actitudes educativas de la familia para con sus hijos e hijas.
- » Se empieza por reflexionar conjuntamente sobre el valor que tienen las expectativas de los padres y madres para con sus hijos e hijas, cómo contribuyen éstas a formar el autoconcepto de sus hijos e hijas y cómo llegan a convertirse en un motor que impulsa su conducta y sus futuras elecciones personales y profesionales.
- » Actividades:
 - En gran grupo, se presentan los resultados generales después de haber tabulado el cuestionario pasado al alumnado. Se comentan los aspectos más relevantes.
 - En pequeño grupo: “Mandatos positivos y negativos”. Se adapta el ejercicio anteriormente realizado por el alumnado: intentar recordar y analizar, retrocediendo a la infancia, los mandatos que hombres y mujeres recibíamos de los adultos en función de lo que querían que hiciéramos o no hiciéramos, y cómo esos mandatos han configurado de una manera determinante nuestra forma de pensar y de comportarnos.
 - En pequeños grupos, una vez presentados, ya tabulados, los mandatos positivos y negativos que dice recibir el alumnado de sus padres y de sus madres, se les pide que comparen con las contestaciones que de esa actividad han realizado los propios participantes.
- » Puesta en común de lo tratado: establecer conclusiones y acuerdos para desarrollar en el ámbito familiar. Entre estos acuerdos pueden estar los siguientes: mantener una reunión familiar sobre estas cuestiones; reparto equilibrado de la responsabilidad del seguimiento individualizado del estudio de los hijos e hijas en casa entre el padre y la madre; asistir la pareja, siempre que sea posible, a las reuniones en el colegio o instituto; detectar y eliminar discriminaciones sexistas en el hogar respecto a los horarios, a la dedicación, al grado de protección diferente entre hijos e hijas; etc.

La violencia sexista. Aunque el profesorado está cada vez más sensibilizado en torno a idea de la prevención de conductas violentas de todo tipo (como por ejemplo el acoso entre iguales o *bullying*) no se debe ocultar el hecho de que la violencia dirigida contra las mujeres -en particular la violencia doméstica- hay que diferenciarla de otros tipos de violencia interpersonal. A su vez, hemos de tener en cuenta la comprensión y aceptación social que existe respecto a este tipo de conductas, a pesar de la frecuencia con la que se producen y de la repercusión mediática que tienen. Los prejuicios machistas todavía imperantes en la sociedad legitiman y justifican, en gran medida, la violencia contra las mujeres.

Hay que resaltar también la relación que existe entre la violencia y los valores que se transmiten en el ámbito familiar y sus graves consecuencias sociales. La violencia genera violencia y su empleo en la relación de pareja genera situaciones en las que con mucha frecuencia hay menores que son testigos directos de la agresión. Se ha comprobado que con sólo ser espectadores, los niños y niñas reproducen conductas violentas con una frecuencia significativamente mayor que quienes no son expuestos a ella y además sufren un deterioro en su rendimiento escolar. Por consiguiente, las consecuencias personales y sociales son muy graves, pues las personas expuestas a la violencia crecen con unas capacidades psicológicas en las que los mecanismos para evaluar una situación y tomar decisiones están limitados y, además, su recurso a la violencia está facilitado por aprendizaje e imitación. Todo ello supone la reproducción y la perpetuación de un tipo de violencia, la doméstica, dirigida fundamentalmente contra las mujeres.

En los centros educativos observamos cómo algunos adolescentes reproducen estos comportamientos sexistas en las relaciones sociales con sus compañeras: les restringen su forma de vestir; les limitan su círculo de amistades; las someten a sus decisiones; supeditan su libertad a lo que ellos les imponen, etc. Estas incipientes relaciones de violencia entre chicos y chicas que tienen lugar también en el ámbito escolar están plagadas de prejuicios y suponen una parte del lento proceso de construcción del maltratador y de su víctima. Por lo tanto, se impone la necesidad de actuar desde los centros escolares para prevenir y corregir, en lo posible, estas conductas previolentas. Por consiguiente, proponemos que se actúe sobre la violencia sexista desde esta doble perspectiva: reflexión y análisis de la violencia doméstica y prevención de la violencia entre parejas adolescentes. Algunas actuaciones que podemos realizar son las siguientes:

ALUMNADO

- » Conocer el grado y las situaciones de violencia que se producen entre el alumnado y, en concreto, aquellas relacionadas con actitudes y conductas sexistas. Para ello se puede elaborar o utilizar algún cuestionario (por ejemplo de R. Ortega, Feminario Alicante o de F. Barragán y otros) y pedir al alumnado que redacte casos vividos u observados por ellas y ellos. Se finalizará con un debate y puesta en común en el grupo clase.

- » Se pueden analizar algunos casos que ejemplifican relaciones sexistas entre parejas adolescentes para debatir y confrontar los diferentes puntos de vista que haya entre el alumnado. Para ello, se pueden emplear o adaptar las actividades realizadas por M. Gorrotxategi e I. de Haro y que se encuentran en la página web de Averroes que está en la bibliografía.
- » También se pueden analizar las creencias y percepciones del alumnado respecto a la violencia sexual por medio de un cuestionario (F. Barragán y otros, 2001); los mitos que sustentan la violencia contra las mujeres (Gorrotxategi y de Haro, 1999; y en Barragán, 2001).
- » Proyectar una película de vídeo que trate el tema de la violencia contra las mujeres. Un film que refleja de manera adecuada este tema es “Te doy mis ojos” (Icíar Bollain, 2003) o también “Flores de otro mundo” de la misma directora. El nivel del alumnado al que puede dirigirse es el de Secundaria.

PROFESORADO

- » Establecer un protocolo en el centro conocido por todo el personal para actuar ante situaciones de violencia entre escolares y ante sospechas de maltrato infantil en el hogar.

FAMILIAS

- » Tratar con las familias del alumnado el tema de la violencia por medio de una o varias reuniones del Taller, Círculo o Escuela de Madres y Padres, para lo que sugerimos el siguiente guión:
 - Presentación del tema de “La violencia entre iguales” a las familias. Se pueden incluir como introducción los datos recogidos del trabajo realizado con el alumnado.
 - Propuesta de trabajo en grupos: describir y valorar las situaciones de violencia padecidas por las madres y padres asistentes a lo largo de su vida (escolar y postescolar). Reflexionar sobre cómo llega una niña o un niño a convertirse en una persona violenta. Sugerir medidas para ayudar a los hijos e hijas a prevenir e intervenir ante situaciones de violencia desde diferentes puntos de vista: como víctimas, agresores o espectadores.
 - Debate y puesta en común de lo tratado. Establecer conclusiones y acuerdos para desarrollar en el ámbito familiar. Por ejemplo, tratar este tema en una reunión con toda la familia; establecer normas en casa para supervisar y controlar la conducta de los hijos e hijas; no permitir faltas de respeto o hablar mal, etc.
 - En otra reunión posterior, se puede tratar específicamente el problema de la violencia doméstica y sus repercusiones en la educación de los hijos e hijas. Para ello, puede ser muy útil el Cuaderno Informativo editado por el Instituto Andaluz de la Mujer cuyo título es “Violencia contra las mujeres”.

4. Los contratos de colaboración familia-centro educativo

Los contratos son acuerdos de colaboración que se establecen entre las familias y la escuela con los objetivos de compartir responsabilidades y cooperar para mejorar la educación de los estudiantes o para conseguir el éxito en los estudios o para disminuir su

comportamiento perturbador. Su finalidad esencial es involucrar a todos los participantes en el proceso educativo mediante la creación de un marco para la colaboración en aquellos aspectos que requieren de la coordinación entre el ámbito familiar y el escolar.

Algunos de los requisitos básicos para el adecuado funcionamiento de los contratos son:

- Que la intervención sea aceptada y se tenga una disposición favorable a participar.
- Que los objetivos estén expresados con claridad y sean bien comprendidos por todos los participantes.
- Que estén bien delimitadas las responsabilidades de cada parte.
- Que exista o se cree un clima que favorezca la colaboración y la expresión de las ideas.
- Que las expectativas sean adecuadas a la edad y a la capacidad de los alumnos y alumnas.

Los contratos coeducativos deben estar dirigidos a la totalidad del alumnado tanto de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, como parte de los contenidos de la acción tutorial o de alguna materia, y tener un carácter preventivo. Se pueden situar en una perspectiva cognitivo-conductual, pues su objetivo fundamental es iniciar un proceso de reflexión conjunta de cara a la toma de conciencia y análisis de las posibles cogniciones estereotipadas y sesgadas por razón de género que están, en muchas ocasiones, en el centro mismo de las relaciones familiares y que son el origen de muchos conflictos. También, y como consecuencia de esa toma de conciencia, se pretende influir para el cambio en las conductas familiares que podrían transmitir sexismo. En relación con esto, hay que destacar de las experiencias realizadas, que el programa, si se realiza en las condiciones adecuadas y hay una voluntad sincera de mejora por parte de todas las personas participantes, tiene un refuerzo inmediato, ya que hace posible, y esto es lo verdaderamente interesante, que las conductas discriminatorias de la mayoría de los chicos y chicas y de las familias, comiencen a ser modificadas desde el mismo momento en que lo inician por el simple hecho de estar siendo observadas y valoradas, y porque aumenta, evidentemente, el nivel de comunicación y bienestar en las relaciones familiares.

En educación Infantil y Primaria, también en los primeros niveles de Secundaria, los contratos pueden complementarse con un programa de “economía de fichas”, estableciendo un listado de refuerzos en función del comportamiento registrado y del trabajo realizado por el alumnado y valorado por la familia y el profesorado periódicamente. La mayoría de las experiencias que se han realizado hasta ahora se han centrado en el diagnóstico y reflexión sobre el reparto del tiempo y de tareas en el ámbito familiar, en especial en Educación Infantil y Primaria, por el valor que el ejemplo de las conductas del padre y de la madre, y los roles ejercidos en el hogar por cada cual, tienen en la configuración de la identidad personal de los menores y en la orientación de sus expectativas de futuro. La finalidad de estos programas reside en orientar el diagnóstico y análisis de la situación familiar, la reflexión y la toma de decisiones conjunta entre centro y familias en relación al



reparto del trabajo doméstico y el remunerado, el tiempo dedicado al ocio, así como el cuidado y educación de los hijos e hijas entre los miembros de la unidad familiar.

Para la educación en valores de igualdad es fundamental comenzar pronto la colaboración entre la escuela y la familia. Por un lado, porque en las edades tempranas -que se corresponden con la educación infantil y los primeros niveles de Primaria- las madres y padres tienen más influencia sobre sus hijos e hijas. Al mismo tiempo, las relaciones en la familia son más afectuosas y hay menos interferencias de otros subsistemas como la televisión y el grupo de iguales. Es preciso aprovechar la curiosidad, las ganas de colaborar y la necesidad de sentirse valorados por sus padres y madres para favorecer su educación en actitudes y valores de igualdad. Por otro lado, son estos años -de los tres a los nueve o diez- cuando las madres y los padres están más interesados en participar en la educación de sus hijos e hijas y suelen asistir con mayor frecuencia a las actividades que promueve la escuela.

El centro educativo y el profesorado han de llevar la iniciativa de los proyectos de igualdad y motivar al alumnado y a sus familias para iniciar estos procesos de cambio de actitudes y de conductas sexistas que perviven en muchos hogares. Para ello hay que escuchar a las madres y a los padres, conocer sus ideas y concepciones, mostrar atención e interés por lo que expresan y utilizar ese conocimiento para el desarrollo de las ideas, actitudes y valores que se persiguen con esta guía.

Los pasos que podemos seguir para el desarrollo de los Acuerdos y Contratos con las familias son los siguientes:

- 1) Sensibilización del profesorado, del alumnado y de las familias. Es necesario que se constituya en el centro un grupo de profesores y de profesoras sensibilizados con los valores de igualdad entre las personas y por medio de proyectos -apoyados o no por la Administración Educativa-, promover actuaciones en esta dirección. Desde estas páginas proponemos que estos proyectos no se dirijan sólo a las alumnas y a los alumnos sino aprovechar su influencia -especialmente cuando son pequeños- para implicar a las madres y a los padres en este proceso.
- 2) Conocimiento de los valores, actitudes y hábitos que sobre la igualdad entre hombres y mujeres existen en el entorno de la escuela. Para ello se recogerán datos a través de cuestionarios, entrevistas, dinámicas de grupo, etc.; su análisis nos ayudará a conformarnos una visión ajustada del contexto social en el que está inserto nuestro centro educativo. Estos datos nos ayudarán a especificar las conductas que se pretenden modificar. Esta información se proporcionará a las familias a través del Taller, Círculo o Escuela de Madres y Padres con objeto de promover la reflexión, el debate y la adopción de acuerdos.

3) Elaboración de un Plan de trabajo dirigido al alumnado y a sus familias. En las páginas anteriores de este capítulo hemos propuesto estrategias y actividades para la elaboración y desarrollo de este Plan.

4) A partir de este momento podemos proponer a las familias y al alumnado el establecimiento de Acuerdos o Contratos para la Igualdad. Los pasos o fases para el desarrollo de estos contratos son los siguientes:

- El objetivo de los contratos es modificar actitudes y conductas en el hogar. Así pues, tendremos que especificar las conductas o actitudes que se van a modificar o a enseñar y que surgen del estudio y análisis realizado con anterioridad. Es aconsejable que estén formuladas de manera positiva.
- Es conveniente a su vez realizar conjuntamente un listado de refuerzos que conseguirá el niño y la niña en función de los resultados de la aplicación del contrato. Estos refuerzos pueden consistir en puntos que podrán canjear por actividades gratificantes para ellos y ellas: ir al cine, un plato de comida favorito, una merienda o una salida con los padres y las madres, ver un programa de televisión preferido, jugar con el ordenador o la pley, que se quede a dormir un amigo o una amiga, un regalo, dinero, etc.
- Firmar el contrato entre todas las partes que participan en el mismo: alumnado, padre y madre, profesorado. Asegurarse de que cada participante comprende sus responsabilidades.
- Seguimiento diario del desarrollo del contrato. Se anotará en una "hoja de seguimiento" o en un cuadro, las actividades y conductas acordadas y su grado de realización. Cuando los niños y niñas son muy pequeños, se puede recurrir a dibujos alusivos a la acción que se espera de ellos y de ellas. Para la valoración se pueden emplear caritas alegres o tristes.
- La calificación de la actividad se efectuará en su presencia para que comprendan lo que se espera de ellos y ellas, así como para que reciban el refuerzo afectivo de la felicitación en caso de estar aquella bien realizada. Por la familia y también por el profesorado es conveniente valorar los progresos, analizar los problemas que se presentan y buscar alternativas y mantener el interés por la actividad.
- La familia ha de proporcionar diaria y semanalmente los refuerzos establecidos con antelación y de los que, en función de su conducta, se han hecho merecedores.

5) Reuniones con las familias para el seguimiento de los Contratos o Acuerdos. Se buscará que las madres y los padres sean protagonistas de las reuniones, darles la oportunidad de expresar sus vivencias, sus ideas, sus preocupaciones en relación con este tema. También es conveniente canalizar las inquietudes que se presenten durante el desarrollo o en las conclusiones de las reuniones para profundizar sobre aquellos aspectos que despierten mayor interés para los participantes. De esta manera las reuniones del Taller, Círculo o Escuela de Madres y de Padres serán algo más vivo y menos retórico.

Anexo documental

Compromiso de tareas

Yo
que soy miembro de una unidad familiar y que sé que es mi responsabilidad hacer que funcione de una forma más justa, igualitaria y equilibrada. Me comprometo a:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

En 15 días pediremos la valoración del grado de cumplimiento de 1, 2, 3, 4 y 5.

Con o sin recordatorio ¿quién lo hace cuando dejo de cumplir?

Observaciones:

FIRMADO:

ALUMNO/A

FAMILIA

TUTOR/A - ORIENTADOR/A

FUENTE: Grupo de Trabajo de Coeducación del C.E.I.P. Virgen del Carmen, Castell de Ferro (Granada).

Gráfica 2

EJEMPLO DE EVALUACIÓN INICIAL DEL REPARTO DE TAREAS DOMÉSTICAS Y CUIDADO DEL HOGAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

	YO	PAPÁ	MAMÁ	HERMANA	HERMANO
Cocinar					
Planchar					
Fregar suelos					
Colocar compra					
Sacar basura					
Ocuparse coche					
Facturas					
Poner la mesa					
Fregar platos					
Cuidar niños y niñas					
Ir a reuniones					
Cuidar plantas					
Cuidar animales					
Hacer las camas					
Comprar					
Coser					
TOTAL TAREAS					

FUENTE: Grupo de Trabajo de Coeducación del C.E.I.P. Virgen del Carmen, Castell de Ferro (Granada).

Tiempo semanal dedicado a trabajos tradicionalmente femeninos en el hogar:

	Media de tiempo hombre trabajador fuera del hogar	Media de tiempo mujer trabajadora fuera del hogar	Media de tiempo ama de casa	60
Alimentación				
Limpieza vivienda				
Limpieza ropa y calzado				
Compra comida				
Costura				
Cuidado niños/as				
TOTAL TIEMPO EMPLEADO				

Tiempo semanal dedicado a trabajos tradicionalmente masculinos en el hogar:

	Media de tiempo hombre trabajador fuera del hogar	Media de tiempo mujer trabajadora fuera del hogar	Media de tiempo ama de casa
Reparación vivienda			
Cuidado del vehículo/casa			
Cuidado del vehículo/trabajo			
Conducción del vehículo familiar			
Conducción del vehículo trabajo			
Gestiones			
Contabilidad			
TOTAL TIEMPO EMPLEADO			

Tiempo dedicado por los chicos y chicas adolescentes en trabajos del hogar:

NOMBRE ALUMNO/A:

	Media de tiempo empleado por mí	Media de tiempo empleado por mi hermano	Media de tiempo empleado por mi hermana
Reparación vivienda			
Recados			
Ayudar en la comida			
Limpieza vivienda			
Limpieza ropa y calzado			
Compra comida			
Costura			
TOTAL TIEMPO EMPLEADO			

FUENTE: "Futuro sin ismos, futuro sin barreras". Asociación de mujeres por la Paz.

¿Qué hace, un chico o una chica como tú en un sitio como éste?*

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. A cada estudiante se le entregará una hoja para que busque a diferentes personas de la clase que cumplan los requisitos que se indican allí. Se les dará, 15 ó 20 minutos para que busquen las personas por la clase con la consigna de que no se pueden efectuar preguntas en voz alta y de forma general. Cada chico o chica irá preguntando individualmente al resto del alumnado y anotando en su folio el nombre de la persona que cumple cada requisito. Hay que procurar no repetir y se puede quedar en blanco alguna pregunta si nadie cumple su requisito. El alumnado se puede mover con libertad por toda la clase. Al final del tiempo marcado se realizará una puesta en común general y en ella se les pedirá que comenten cómo se han sentido, si ha habido alguna cuestión que se haya quedado desierta, por qué ha sido así, etc.

Busca a una persona...

- 1 Que haya nacido el mismo día o el mismo mes que tú.
- 2 Que te cuente un chiste o una anécdota que te haga gracia.
- 3 Que haga su cama y recoja su habitación habitualmente.
- 4 Que hable con su padre o madre sobre sexualidad.
- 5 Que se emocione con facilidad.
- 6 Que colabore en la limpieza de su casa.
- 7 Que te salude con un beso en la mejilla.
- 8 Que ayude en casa a poner y quitar la mesa.
- 9 Que se pueda confiar en ella o en él.
- 10 Que piense que llorar es de chicas.
- 11 Que tenga buenas amigas y amigos.
- 12 Que opine que la mujer es más débil que el hombre.
- 13 Que siempre respete a los compañeros y compañeras.
- 14 Que opine que el tocar el trasero a una chica no es agresión.
- 15 Que conozca algún caso de violencia contra las mujeres y que te lo cuente.

* Actividad adaptada de la elaborada por F. Barragan (2001).

Pensamientos sobre las mujeres y los hombres* (BARÓMETRO DE VALORES)

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD. Su objetivo es analizar los prejuicios y mitos sexistas que prevalecen en la sociedad. Para ello se formularán una serie de frases estereotipadas y el alumnado tendrá que manifestar su acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. Así, se establecerán tres lugares de la clase señalados cada uno de ellos con una cartulina en la que se indicará: “a favor”, “en contra”, “ni a favor ni en contra”. Cada chico o chica, una vez formulada la frase por el profesor o profesora, se situará en el lugar que se corresponda con la opinión que mantiene respecto a la misma, pudiendo dar las razones por las que mantiene tal posición. Se da la posibilidad de que durante el debate haya estudiantes que cambien de lugar, o que propongan otra forma diferente de formular la frase para lograr un mayor consenso. Cada vez que se dice una frase nueva el alumnado vuelve al centro de la clase y otra vez se repite el proceso anterior. Al final se realizará una puesta en común donde se les plantearán las siguientes cuestiones: ¿con qué frases habéis tenido más dificultades para situaros? ¿qué os ha parecido tener que colocaros físicamente en un lugar? ¿habéis cambiado a veces de opinión por los argumentos de otros compañeros o compañeras? ¿cómo os sentís ante las personas que no comparan vuestro punto de vista y vuestros valores?

Pensamiento sobre las mujeres y sobre los hombres...

- 1 La mujer es inferior al hombre, es menos inteligente.
- 2 El único deber del hombre es que no falte dinero en casa.
- 3 La mujer no puede valerse por sí misma.
- 4 El hombre es fuerte y no debe llorar nunca.
- 5 El hombre es el responsable de la familia, por lo que la mujer debe obedecerle.
- 6 La mujer no debe decir lo que piensa, ni discutir lo que dice su pareja.
- 7 La mujer debe tener la comida y la cena a punto para cuando el marido vuelva a casa.
- 8 Cuando un hombre pega a su mujer es porque algo habrá hecho ella.
- 9 Las tareas del hogar son cosas de las mujeres.
- 10 Lo único importante en la vida de una mujer son su marido y sus hijos.
- 11 Los hombres son valientes y las mujeres miedosas.
- 12 En las relaciones de pareja, el hombre es el que siempre tiene que llevar la iniciativa.

* Actividad adaptada de la elaborada por F. Barragán (2001).

Bibliografía

61

ALTABLE VICARIO, María Rosario (1991): *Penélope o las trampas del amor*. Madrid. Mare Nostrum Ediciones.

ÁLVAREZ, M^a Cristina, CREMADES, M^a Ángeles y SAINZ DE VICUÑA, Paloma (2003): *Unidades Didácticas: Coeducar para la conciliación de la vida familiar y laboral*. Madrid, Edita Ayuntamiento de Coslada. Página web “Proyecto ccede”: <http://www.cosladaempleo.org>

ASSOCIATION EUROPÉENNE DU CÔTÉ DES FILLES (1994): “Una feliz catástrofe” y “Rosa caramelo”, cuentos animados para trabajar la coeducación. Página web *Du Côté des Filles*, <http://www.ducotedesfilles.org>

AVERROES (Red Telemática Educativa de Andalucía): *Recursos educativos para la Coeducación*. Página web: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/coeducacion.php3>

BARRAGÁN, Fernando (Coord.) et al. (2001): *Violencia de Género y Currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe.

DURÁN, M. Ángeles (1988). *La jornada interminable*. Barcelona. Icaria.

CASA DE LA MUJER: *Atrévete a cambiar. Reparto de tareas en el hogar*. Ayuntamiento de Zaragoza. Folleto. Página web: <http://www.ayto-zaragoza.es/azar/ayto/guia/mujer/igual.htm>

FEMINARIO DE ALICANTE (2002): *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la coeducación*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Página web: <http://www.cervantesvirtual.com>

GARCÍA COLMENARES, Carmen: *Educación no sexista*. Madrid, CEAPA. Página web: http://www.euowrc.org/06.contributions/3.contrib_es/13.contrib_es.htm

GORROTXATEGI, Maite y HARO, Isabel de (1999): *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género en secundaria*. Málaga, Consejería de Educación y Ciencia. Página web: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/violencia_genero.php3

INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE ANDALUCÍA: *Mujeres Andaluzas. Datos básicos 2005. Perspectivas de Género*. Sevilla, Consejería de Economía y Hacienda. Página web: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadistica>

IZQUIERDO, María Jesús (1983): *Las, los, les (llis, lus). El sistema sexo/género y la mujer como sujeto de transformación social*. Barcelona. La Sal, edicions de les dones.

JIMÉNEZ ARAGONÉZ, Purificación (1999): *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género en secundaria*. Málaga, Consejería de Educación y Ciencia.

JIMÉNEZ ARAGONÉZ, Purificación (1999): *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género Educación para Personas Adultas*. Málaga, Consejería de Educación y Ciencia. Página web

(ambos documentos): http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/violencia_genero.php3

MARÍN MORENO, M Dolor es y TORAL LÓPEZ, Yolanda (2004): *La educación de las mujeres*. Málaga, Aula Libre.

MARTÍN, María del Carmen y MASSÓ, Helena (1996): *Unidades Didácticas Transversales. Igualdad de oportunidades. Aplicación y desarrollo curricular de la igualdad de oportunidades para ambos sexos. Propuesta didáctica para el primer ciclo de E.S.O.* Premio Educación y Sociedad 1996 del Ministerio de Educación y Cultura. Página web: <http://www.cnice.mecd.es/recursos/secundaria/transversales/index.htm>

MUÑOZ, Azucena y GUERREIRO, B. (Coord. del grupo de trabajo, 2001): *Materiales previos y conclusiones del Grupo de Trabajo Sexo y género en la educación*. Madrid, Congreso "Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad" organizado por Confederación de MRPs, CEAPA, CCOO, FETE-UGT, STEs, CGT y MCEP. Página web: http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g_sexo.htm

CEIP VIRGEN DEL CARMEN (2005): *Taller coeducativo, afectivo, sexual y de género. Reparto de tareas domésticas*. Castell de Ferro (Granada), Proyecto de innovación educativa.

DEL OLMO, Maribel; LUCENA, Ricardo; MONTERO, Nuria (1993): *Futuro sin ismos. Futuro sin barreras*. Madrid. Asociación de Mujeres por la Paz.

ORTEGA, R., MORA-MERCHÁN, J.A. y MORA, J.: *Cuestionarios sobre intimidación y maltrato entre iguales. Secundaria*. Universidad de Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

URRUZOLA, M^a José (2003): *Guía para chicas. Cómo prevenir y defenderse de agresiones*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer. Junta de Andalucía.

VÉLEZ GONZÁLEZ, Enrique (Coord.) et al. (2002): *La intervención escolar en la construcción del género*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

VV. AA. (1998): *Educación en relación*. Documento del I Foro de Debate "Educación en relación". Instituto de la Mujer. Página web: http://www.cnice.mecd.es/recursos/secundaria/transversales/instituto_mujer/educar/indice.htm

VV.AA. (2001): *Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*. Madrid, CEAPA.

VV.AA. (2005): *Reparto de tareas domésticas. Proyecto de Innovación: Taller Coeducativo, Afectivo, Sexual y de Género*. Grupo de Trabajo de Coeducación del C.E.I.P. Virgen del Carmen, Castell de Ferro (Granada)

*Ámbito
científico-tecnológico,
Ciclos formativos y Tic*



G

5

AMBITO CIENTIFICO-TECNOLOGICO, CICLOS FORMATIVOS Y TIC

POR NÚRIA SOLSONA PAIRÓ

64

5. Reflexiones y consideraciones generales

La realidad escolar actual se caracteriza por unos centros educativos en los que se socializa a los chicos y a las chicas, con la intención de tratar a todo el mundo igual, lo que significa que las chicas son tratadas según el patrón masculino, sin tener en cuenta las diferencias de género. A nivel social, los cambios en las unidades familiares y el trabajo de la mujer obligan a una redistribución de las tareas domésticas que, a veces, no cuestiona la distribución tradicional y supone la asunción de dobles y triples jornadas para las mujeres. El sistema educativo no puede permanecer ajeno a estos cambios sociales y debe ofrecer al alumnado modelos de masculinidad y de feminidad diferentes de los que han sido hegemónicos y estereotipados, hasta hoy.

En las clases de ciencia y tecnología, las diferencias de género se manifiestan en el lenguaje, la contextualización de los saberes y la interacción entre el profesorado y el alumnado, pero, además, ejerce un efecto discriminatorio importante el concepto de tecnociencia. Es decir, el sesgo de género se refiere tanto al currículum explícito como al currículum oculto que está implícito en las actividades de aprendizaje; el carácter androcéntrico de los manuales y libros de texto, que se localiza tanto en el contenido como en el lenguaje, las ilustraciones y los personajes presentes en los mismos. La tecnociencia se presenta como un ejercicio lógico, realizado desinteresadamente, independiente, neutro y con unas reglas de juego objetivas. Pero dos ideas fundamentales de la ciencia como la racionalidad y la objetividad han sufrido grandes transformaciones durante el siglo XX. La objetividad ha sido cuestionada, ya que cualquier observación es intrínsecamente subjetiva, depende de los valores de la persona observadora y de la teoría en que se basa. La tecnociencia es un producto humano moldeado por las condiciones económicas, sociales y culturales de la sociedad donde se desarrolla y por las condiciones personales de los miembros de la comunidad científica.

Una mirada rápida a la situación actual de la ciencia y la tecnología en la sociedad podría hacernos creer que actualmente las relaciones entre las mujeres y la tecnociencia no contienen aspectos discriminatorios. El acceso a la educación científico- tecnológica de las mujeres, la presencia mayoritaria de estudiantes femeninas en carreras universitarias en casi todas las Facultades, excepto en algunas de Ingeniería, y la importante presencia de mujeres en los equipos de investigación universitaria podrían hacer pensar que nos estamos acercando a una situación de equiparación entre hombres y

mujeres en el campo de la Ciencia y la Tecnología. No obstante, un análisis más fino de la realidad nos dice que, a pesar del incremento en términos numéricos de la presencia de mujeres en las actividades tecnocientíficas, quedan problemas sin resolver.

La imagen que predomina de la ciencia y la tecnología combina una visión androcéntrica y mistificada de la tecnociencia con una fe positivista, es decir, una confianza casi ciega en el continuo avance tecnológico. Un análisis crítico de la ciencia señala la importancia de la masculinidad que impregna la actividad científica y que llega a condicionar los problemas interesantes para la tecnociencia, los resultados, los datos que son significativos y las explicaciones satisfactorias a un problema determinado. A pesar de ello, algunos sectores del profesorado se reafirman en un modelo de tecnociencia positivista. Y pocas veces se tienen en cuenta los saberes científicos que han estado históricamente en manos de las mujeres y que, si queremos contribuir a formar futuras generaciones de persona autónomas, a nivel personal, deberían dejar de ser exclusivos de las mujeres. El sesgo masculino de la ciencia no afecta sólo a las mujeres.

5. Análisis de la situación actual

Hoy el sexismo en la enseñanza no se manifiesta en el acceso global a la educación ni en el rendimiento académico. A diferencia de otros países europeos, las alumnas son mejores estudiantes que los alumnos, es decir, obtienen mejores resultados académicos, presentan índices de abandono de estudios más bajos que los alumnos. El sexismo en el sistema educativo limita la formación de la personalidad y la educación por la autonomía ya que las chicas y los chicos tienen como referencia unos patrones determinados de cultura femenina y masculina a los que deben adaptarse. Además, el sexismo es un problema de desigualdad social, en la medida que un grupo social, las chicas, encuentran límites, no formales, pero sí reales a sus oportunidades de acceso a determinados estudios, como el Bachillerato Tecnológico o los Ciclos Formativos. La segregación que se daba hace años entre Letras para las chicas y Ciencias para los chicos se ha desplazado a los estudios de Ciencia y Tecnología. En España, las estadísticas indican que la presencia de mujeres es superior a la de los hombres en todos los estudios de Bachillerato, excepto en Tecnologías donde son el 18%. En los Ciclos formativos de Grado Medio, el porcentaje de hombres supera al de mujeres en 10 puntos, mientras que en el Grado Superior apenas hay diferencia ya que se requiere el Bachillerato y son más las mujeres que tienen estos estudios. Las diferencias por sexo y rama profesional son muy significativas. Las ramas con presencia mayoritariamente femenina son Textil, Confección, Piel, Sanidad, Química, Imagen Personal, Comercio y Marketing, tanto en Grado Medio como en Grado Superior. Los estudios realizados en nuestro país, desde una perspectiva coeducativa en el área de las tecnociencias, plantean una visión general de los aspectos a tener en cuenta en el proceso de cambio de

la enseñanza mixta actual a una enseñanza coeducativa que tenga como objetivo la eliminación de las desigualdades sexuales y la jerarquía entre los sexos.

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), se observan diferencias entre el alumnado durante la realización de los trabajos manipulativos y de laboratorio, ya que los requisitos para el aprendizaje de determinados procedimientos se desarrollan de manera diferente en las chicas y los chicos, antes de iniciar la E.S.O. Muchas alumnas son habilidosas en el manejo de aparatos de lectura directa y en la realización de las medidas de precisión, mientras que en los chicos es desigual el uso de este tipo de habilidades. Hay otras alumnas, entre las que no se incluyen las más brillantes, que son poco atrevidas e incluso lentas al iniciar el proceso de aprendizaje de nuevos procedimientos y habilidades, como el uso de la balanza, el microscopio, el ordenador o aparatos de medida, a diferencia de la mayoría de los chicos, que no dudan en manipular aparatos e instrumentos la primera vez que entran en contacto con los mismos. La mayoría de los alumnos interactúan de manera ininterrumpida con los instrumentos y, aunque se equivoquen a la hora de seguir los pasos del procedimiento, consiguen obtener algún tipo de resultado.

Tradicionalmente no se ha prestado demasiada atención al análisis de los contenidos curriculares desde una perspectiva de género y no se ha visto la necesidad de incluir la presencia del conocimiento doméstico en las aulas. Nuestra propuesta es revalorizar el conocimiento de las mujeres en el contexto escolar, para que este conocimiento se pueda aplicar fuera del centro escolar sin reproducir las desigualdades de género. Para ello proponemos explorar las relaciones entre el conocimiento doméstico o saberes científicos de las mujeres y los conocimientos tecnocientíficos presentes en la ciencia escolar. La relación entre el conocimiento tecnocientífico y el conocimiento doméstico plantea la enseñanza de la interpretación de los fenómenos científicos como hilo conductor de un currículum transdisciplinar en el que tengan un papel relevante y vertebrador valores como el bienestar, el cuidado y la atención a las personas.

5. Pautas de observación 3 para identificar elementos no coeducativos

Para identificar elementos no coeducativos en la intervención didáctica, es conveniente realizar un autoanálisis personal de la profesora o el profesor y un análisis de los materiales y el desarrollo de las clases. El autoanálisis sirve para identificar las concepciones de la profesora o el profesor y para poder introducir pautas para el cambio. Para ello, se recomienda analizar en grupo las respuestas individuales a las siguientes preguntas:

- 1) ¿En qué medida crees que la tecnociencia está relacionada con la idea de masculinidad? Explica y argumenta tu opinión.
- 2) ¿Qué podría significar que la tecnociencia fuera de una manera diferente? Busca ejemplos para ilustrar tu opinión.
- 3) ¿Qué significa llamar a un aspecto de la experiencia humana masculino y a otro femenino? Explica la relación que existe entre la tecnociencia y las prácticas de las mujeres en la vida cotidiana.
- 4) ¿De qué modo afectan estas etiquetas a la manera de estructurar el mundo de las personas, sus experiencias, de dar valor a los diferentes dominios y, al mismo tiempo, socializar y valorar a las mujeres y a los hombres reales? Repasa tus ideas sobre la facilidad o dificultad intrínseca de las mujeres para el ámbito científico - tecnológico.
- 5) ¿Qué opinas de los estudios y profesiones propios de chicas? ¿Y de los estudios que se consideran masculinos? ¿Crees que los centros escolares tienen que intervenir en la opinión de las familias?

El análisis de los materiales didácticos y el desarrollo de las clases debería contemplar los siguientes aspectos:

- 1) Analiza en el libro de texto que utilizas el lenguaje, el número de mujeres que se citan, los personajes femeninos en los enunciados de los problemas y si el contexto de aprendizaje hace referencia a las prácticas de las mujeres en la vida diaria.
- 2) Analiza la composición de la clase: ¿es equilibrado el porcentaje de chicas y chicos? ¿por qué? Analiza la distribución de las tareas en el trabajo experimental, en el trabajo en grupos, en el uso de los aparatos en el laboratorio, en el uso de los ordenadores y de las máquinas en los talleres. La presencia de una persona observadora externa te permitirá saber si hay una distribución equitativa o si hay situaciones de monopolio.
- 3) Analiza el número de veces que te diriges a las chicas y a los chicos en clase. La presencia de una persona observadora externa te permitirá saber si hay una distribución equitativa o si hay situaciones de monopolio.
- 4) Analiza las notas de las chicas y los chicos en los exámenes de tu asignatura, en la evaluación final y los comentarios habituales en las sesiones de evaluación relacionados con el sexo del alumnado y el ámbito científico-tecnológico.

5. Propuestas para el cambio

Para conseguir la formación de chicas y chicos autónomos que construyan su sistema personal de aprendizaje, debemos tener en cuenta algo más que los contenidos escolares y la potenciación de determinadas habilidades intelectuales. En las actividades de aprendizaje, la relación entre lo cognitivo y lo afectivo es indisoluble del campo motriz. Para ello, las propuestas didácticas deberían prestar más atención a los aspectos afectivos. No podemos olvidar que la inteligencia está conectada con los afectos y los sentimientos y no se puede desdeñar la estructuración de éstos mediante actividades como el fomento del trabajo cooperativo.

Las propuestas para el cambio son de dos tipos: metodológicas y curriculares. Las propuestas metodológicas corresponden al perfil profesional del profesorado.

- 1) Planifica una clase en la que evites el uso del masculino genérico y uses un lenguaje que visibilice a las alumnas y a las mujeres en general. Planifica la introducción de ejemplos de mujeres que realicen los procesos que estudiáis o de mujeres que hayan sido relevantes en algún momento histórico. Hay que tener en cuenta que muchas mujeres han sido inventoras, científicas en los márgenes de la ciencia oficial, etc. Y otras han colaborado de forma anónima en los equipos de trabajo que han conseguido el Premio Nobel, o en los matrimonios científicos que han pasado a la historia sólo con el nombre del hombre. Siempre que se haga referencia a estos casos hay que evitar reforzar la inferiorización de las mujeres.
- 2) Planifica una clase en la que previamente tengas en cuenta el número de chicas y chicos presentes, de forma que tengas una interacción equilibrada con el alumnado. Programa una distribución equitativa de las tareas entre chicas y chicos, el uso equilibrado de aparatos, máquinas y ordenadores en clase entre chicas y chicos y a las ideas implícitas sobre la influencia del sexo para el aprendizaje científico- tecnológico. Las propuestas curriculares suponen la inclusión de las mujeres que han destacado en la historia de la ciencia y la tecnología, y la introducción de los saberes de las mujeres en las actividades de aula.
- 3) Para la Orientación Académico Profesional, en 4º de ESO es fundamental el uso de figuras de mujeres que trabajen en todo tipo de profesiones, si es posible, del entorno cercano a las alumnas. Todos los estudios muestran que sirven de modelo de identificación y referencia para las chicas. También es interesante trabajar en la clase de tutoría el tema de los estudios de chicas y los estudios de chicos, las opiniones de la familia y las preferencias de ellas y ellos. En Bachillerato, facilita la Orientación Académico Profesional la conexión con las Universidades y los programas específicos de orientación no sexista existentes. La organización de jornadas por las propias Universidades donde las chicas y los chicos puedan comprobar la no existencia de características especiales en los estudios considerados socialmente más propios para un sexo da resultados muy positivos. Las propuestas curriculares implican el cambio del contexto de aprendizaje tradicional, en algunas asignaturas siempre que sea posible introducir los saberes y las prácticas de las mujeres. Un ejemplo de introducción de los saberes femeninos en la educación científica es la química de la cocina; otro ejemplo, es el estudio de los electrodomésticos en clase de tecnología. La secuencia de actividades “La Química de la cocina” (Solsona, 2002 y 2003) permite introducir la importancia de los saberes culinarios de las mujeres desde una perspectiva histórica. La química de la cocina cuestiona los modelos dicotómicos masculino/ femenino, propone a las chicas y a los chicos actividades culinarias que tradicionalmente han sido asociadas exclusivamente a las mujeres y visibiliza las interacciones que hay entre saberes de las mujeres-vida privada y tecnociencia-vida pública.

5. Materiales para realizar las actividades

Material para la Orientación Académico Profesional.

Se pueden utilizar las biografías de estudiantes de Ingeniería, Informática, etc. como los siguientes:

Carmen Palomas (42 años)

Soy Ingeniera de Caminos, Canales y Puertos, promoción 1988. El ejercicio de la profesión ha sido y sigue siendo apasionante. Estudié en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos de Sevilla. Había estudiado el Bachillerato de Ciencias, a pesar de que a mí lo que me gustaba era la gimnasia y el ballet clásico, que hacía como actividad extraescolar. No vi claro dedicarme toda la vida a ello y menos como profesión única. En el momento de escoger la carrera, dudaba entre Caminos y Arquitectura, quizás por influencia familiar, ya que tengo diversas generaciones dedicadas al ramo del ladrillo, pero siempre me habían interesado las obras. Finalmente, decidí hacer Caminos porque no me veía muy “artista”. La Escuela de Caminos me impresionó el primer día. No teníamos ni un bar y todo tenía un aire familiar. Pero no todo fue fácil. Tenía que aprobar los exámenes y para conseguirlo tenías “que quemarte las cejas”. Lo cierto es que era una carrera dura, tanto por la dificultad y la complejidad de las asignaturas, como por el nivel que se exigía. A pesar de ello, con esfuerzo y dedicación y los obstáculos superados, pienso que fueron algunos de los mejores años de mi vida.

Material para introducir en la actividades de aprendizaje las figuras de inventoras, científicas, alquimistas, astronautas, informáticas.

Se puede consultar la bibliografía indicada (Solsona, 1997, Magallón, 1999, Lires et al., 2003) que incluye fotos con ambientación de la época que son muy útiles para ilustrar las condiciones en las que trabajaron estas mujeres. También se recomienda el uso en clase de textos breves de las científicas, con una previa introducción de su significado y actividades para facilitar su comprensión. Por ejemplo:

- 1) Lee la descripción del kerotakis, una herramienta fundamental para la alquimia, hecho por María la Judía (siglo IV): “Consta de tres partes, una en la que se calienta el material que hay de destilar; una parte fría para condensar el vapor, y otra para recogerlo. Una pieza de metal triangular o rectangular servía para mantenerlo caliente y para evitar que la cera se endureciese”. El kerotakis, tanto para reblandecer los metales por la acción del calor, como para mezclarlos con los colorantes, es uno de los principales procedimientos que empleaban para intentar transformar los metales en plata o en oro.

- 2) Lee la descripción del tribikos, un alambique más complicado, hecho por María la Judía: "Os describiré el tribikos. Una aparato construido a partir del cobre y descrito por María, la transmisora del Arte. Pongan tres tubos de cobre dúctil, una sartén un poco más gruesa que la de cocer pasteles. Su longitud tendría que ser de un cúbito y medio. Hagan tres tubos así y un tubo de anchura de una manga y una abertura proporcional a la cabeza del alambique...".
- 3) Busca un dibujo de los instrumentos de María la Judía y explica para qué servían. Busca información sobre la alquimia y discute con tu grupo la importancia de las aportaciones hechas por María la Judía.

Material para introducir los saberes de las mujeres en el currículum escolar.

La preparación de una buena mayonesa. Pregunta a tu madre como prepara la mayonesa. Escribe los pasos a seguir para prepararlo en el laboratorio - cocina. Escribe el informe del experimento con los resultados obtenidos. Identifica en la mayonesa, la sustancia dispersa, el medio de dispersión y la sustancia que actúa de emulsionante. Si has comprendido bien el proceso de preparación de la mayonesa, contesta las preguntas siguientes: ¿Por qué no se añade todo el aceite de golpe? ¿Por qué se corta la mayonesa? ¿Por qué la mayonesa se espesa al añadir más aceite? ¿Por qué al añadir un poco de limón o de vinagre fluidifica la mayonesa? ¿Por qué hay que agitar vigorosamente?

¿Por qué sube el bizcocho?. En la cocina se realizan muchos cambios en los que se obtiene una nueva sustancia, es decir, cambios químicos. Los cambios químicos que propician la transformación de los alimentos son la base de los diferentes procesos que gobiernan la práctica culinaria. Pero los cambios químicos no siempre son fáciles de reconocer. El secreto en la fabricación de un bizcocho está en hacer subir la masa; y esto es posible mediante el dióxido de carbono (CO_2). La levadura química es habitualmente una mezcla de bicarbonato de sodio (NaHCO_3) y de un ácido, el ácido tartárico ($\text{C}_4\text{O}_6\text{H}_4$). Con la elevada temperatura del horno, estas sustancias reaccionan y producen un gas, dióxido de carbono.

Experimento: hacer un bizcocho. Pregunta a tu madre o a tu abuela la receta para hacer un bizcocho. Por grupos, planificad un experimento para hacer un bizcocho en el horno del laboratorio o del comedor escolar. Con la batidora eléctrica, se mezclan todos los ingredientes, incluida la harina, y se añaden los huevos por separado.

Preguntas: A) Indica qué gas se produce al subir la tarta. Identifica los reactivos y los productos y escribe la ecuación química correspondiente con palabras. B) Explica la importancia de la proporción de los ingredientes necesarios para hacer el pastel. Si algún grupo de la clase no ha puesto las proporciones adecuadas, explica qué le ha sucedido.

Bibliografía

FERNÁNDEZ, Carmen et al. (1995) *Una mirada no sexista a las clases de Ciencias Experimentales*. Cuadernos para la Coeducación, 8. Bellaterra: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

KELLER, Evelyn F. (1985) *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia, Alfons el Magnànim.

LIRES, Mari, NUÑO, Teresa, SOLSONA, Núria (2003) *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid, Síntesis.

MAGALLÓN, Carmen (1999) *Pioneras españolas en las Ciencias*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

SOLSONA, Núria (1997) *Mujeres científicas de todos los tiempos*. Madrid, Talasa.

SOLSONA, Núria (1998) *Diferentes experiencias en el laboratorio: la influencia del género*. *Alambique*, 16, 60-68.

SOLSONA, N. (2001) *Itinerarios epistemológicos de las científicas a lo largo de la historia*. Castellón, Asparkia, 12, 99-112.

SOLSONA, Núria (2001) *Saber doméstico y cambios químicos*. Cuadernos de Pedagogía, 299, 4-43.

SOLSONA, Núria (2001) *Química culinaria y cambios químicos*. Aula de Innovación Educativa, 105, 41-44.

SOLSONA, Núria (2002) *Mujer y ciencia, en Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, Graó.

SOLSONA, Núria (2002) *La química de la cocina*. Madrid, Instituto de la mujer. Cuadernos de Educación no Sexista, 13.

SOLSONA, Núria (2003) *El saber científico de las mujeres*. Madrid, Talasa.

SOLSONA, Núria, ALEMANY, M.Carme. (1997) *Estudiantes hoy, científicas del futuro*, en Teresa Ortiz y Gloria Becerra (eds) *Mujeres de Ciencias*. Granada, Feminae.

SOLSONA, Núria, TOMÉ, Amparo et. alt. (2005) *Autonomía y cuidado de los demás*. Barcelona, Octaedro.

TOMÉ, Amparo; SOLSONA, Núria; (2005) *¿Podemos favorecer que los hombres aprendan aquello que ha estado tradicionalmente en manos de las mujeres?*. Aula de Innovación Educativa, 141, 34-38.

Apuntes

A blank page from a notebook with a green cover. The page is white and features ten horizontal green lines for writing. The word "Apuntes" is written in a cursive script at the top left. The page is slightly tilted to the right.

HOMBRES

MUJERES

*Materiales
curriculares
coeducativos*

6.1 Importancia de los materiales curriculares para una enseñanza coeducativa

Aunque las y los escolares tienen a su alcance múltiples y variadas fuentes de información, el acceso a la cultura en la escuela continúa haciéndose a través de los libros de texto.

¿Por qué son tan importantes los libros de texto y otros materiales curriculares?

- Porque, hoy como ayer, su función es recoger el conocimiento que la sociedad considera legítimo transmitir a las y los jóvenes.
- Pretenden contener los elementos culturales imprescindibles para la formación de niñas y niños: para que puedan entender cómo es el mundo en el que viven y que sepan quién es cada cual desde su diferencia. Comprender el mundo y a una o uno mismo es necesario, a su vez, para poder vivir, relacionarse y estar en el mundo.
- Lo que contienen los libros de texto son selecciones culturales: es decir, reflejan aquellas parcelas de la realidad que se establecen como prioritarias o fundamentales, y desde las visiones hegemónicas del conocimiento, la cultura, los valores.
- Cuando utilizamos un libro de texto u otro material, no estamos simplemente enseñando (y aprendiendo) Matemáticas, Historia, Lengua o Música; estamos enseñando (y aprendiendo) cómo es el mundo, cómo ha llegado a ser así, quién ha contribuido a ello y de qué manera, qué vale la pena y qué es insignificante.
- Y también enseñamos (y aprendemos) quiénes somos nosotros y nosotras, qué se espera que hagamos, qué es posible y qué es apropiado, qué expectativas es razonable tener, a quién podemos tomar como modelo, dónde está nuestra genealogía.
- Esto es así porque la mayoría de los libros escolares reflejan y transmiten los modelos sociales dominantes, contribuyendo a reproducir sesgos, estereotipos y prejuicios sexistas, clasistas y racistas.
- Pero también hay materiales que ofrecen nuevos modelos, recuperando tradiciones valiosas aunque no sean dominantes y, con ello, ofreciendo otras miradas sobre la realidad que amplían las posibilidades de comprensión y elección de las niñas y de los niños.

Los libros de texto han sido reconocidos como recursos muy potentes en la socialización de las y los escolares. Por eso, ya desde los años 20 del pasado siglo, han existi-

do iniciativas de organizaciones políticas y cívicas (fue pionera la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad) para eliminar de ellos los estereotipos sexistas, clasistas y racistas. Ni esas iniciativas ni otras más recientes, incluidas las de la UNESCO, el Consejo de Europa o el Instituto de la Mujer, han logrado tener un éxito aceptable. Lo que las investigaciones recientes nos indican es que, en términos generales:

- El contenido de los libros de texto refleja una visión de la realidad que corresponde a los modelos sociales hegemónicos: una visión patriarcal, androcéntrica, en la que los hombres continúan siendo el referente que se pretende generalizar como universal.
- No se recogen las nuevas aportaciones del conocimiento, que constata la presencia -antigua y reciente- de las mujeres en todos los ámbitos de la realidad.
- No se recogen, tampoco, las razones por las que las mujeres no han podido estar presentes en ciertas épocas y en ciertos campos de actividad, por haber sido expresamente excluidas del acceso a la escritura, por ejemplo.
- Sobre todo en Secundaria, se presentan modelos muy estereotipados -para mujeres y para hombres- tanto en relación a sus características personales como sociales (campos de actuación, profesiones).
- No se ofrecen, por tanto, ni posibilidades para el reconocimiento de la contribución de las mujeres al desarrollo social ni tampoco para el cuestionamiento de los modelos de relación entre hombres y mujeres que son jerárquicos, discriminatorios y limitadores.

Para el profesorado, no parece que sea simple ni fácil descubrir esos sesgos o estereotipos sexistas. ¿Cómo entender esa dificultad?

- Porque para poder encontrar hay que buscar.
- Porque es complejo detectar el sexismo: ya no es evidente, como nos puede resultar el que reflejan materiales de otros tiempos. Ahora se presenta de modo más sutil y hemos de disponer de recursos y habilidades para identificarlo.
- Porque no siempre tenemos la suficiente formación e información para reconocer cuándo, por ejemplo, se oculta la contribución de las mujeres.
- Porque debemos estar alerta y cuestionar la “naturalidad” de ver reflejado en los libros de texto lo que hemos encontrado en nuestra propia formación y, a menudo, también en nuestro contexto vital.
- Porque no nos tomamos la libertad para valorar y llevar al saber académico lo que sabemos que es verdad en la vida y en la calle, por ejemplo, la contribución civilizadora de las mujeres.

Es importante que “entrenemos la mirada”, que tengamos conocimientos y habilidades para poder identificar aquellos materiales que son sexistas y que, por tanto, no nos van a ser útiles para una educación que genere libertad en las chicas y en los chicos, que es la única apropiada para el siglo XXI.

Y, aún de mayor importancia, es disponer de modelos de materiales coeducativos que:

- Nos ayuden a detectar las carencias que presentan los que utilizamos.
- Nos permitan introducir elementos que desmonten, al menos en parte, los sesgos que contienen los materiales sexistas.
- Nos aporten sugerencias y estímulos para ir creando materiales que respondan a nuestro modo de entender el mundo y de ofrecer a las alumnas y los alumnos referentes cercanos para desarrollarse de manera más libre y más educativa.
- Nos lleven a introducir en las aulas la realidad de un mundo más vivo, de un pensamiento capaz de conectar con sus deseos y necesidades, posibilitando así que disfruten aprendiendo, acercándose al saber.

6. Pautas de observación e indicadores para la detección del sexismo en los materiales curriculares

El sexismo en los libros de texto y otros materiales curriculares podemos detectarlo en:

- El lenguaje.
- Las imágenes.
- Las temáticas que se tratan y el enfoque con que se abordan.

De las investigaciones realizadas en los últimos años podemos extraer algunos indicadores y pautas para detectar el sexismo, de manera precisa y también rápida.

A la hora de ponernos manos a la obra es necesario tener en cuenta que no cualquier procedimiento es bueno para lo que buscamos y que debemos adecuarlo a nuestros propósitos: no es lo mismo que queramos detectar sexismo en el lenguaje que si lo buscamos en las imágenes; no es igual querer saber qué se dice de las mujeres que buscar la presencia de personajes femeninos con nombre propio (quienes han hecho algo singular por lo que son conocidas y reconocidas). Hay que tener en cuenta, también, la especificidad que introduce el nivel de enseñanza (no se analiza igual un material para primero de Primaria que un texto de Bachillerato) y las distintas materias: Matemáticas o Lengua y Literatura.

¿Cómo iniciamos la tarea de análisis? Hay algunas elecciones que hemos de hacer, bien sea alternativamente o en diferentes combinaciones, en función de nuestros intereses. Por ejemplo:

- 1) Seleccionar, al azar, un núcleo temático y analizar detalladamente todos los aspectos en los que puede detectarse el sexismo: el lenguaje, el contenido -incluidas las actividades- y las imágenes.
- 2) Seleccionar sólo uno de esos aspectos: centrarse en las imágenes, las actividades, el lenguaje.
- 3) Analizar aquellos temas o núcleos que consideremos de mayor interés. Así, por ejemplo, en los textos de Conocimiento del Medio o de Ciencias Naturales, es conveniente analizar los temas que abordan la reproducción; o en los de Ciencias Sociales, el trabajo o los cambios sociales recientes.
- 4) Seleccionar aspectos concretos y hacerles un seguimiento a lo largo del mismo texto, o incluso de textos de diferentes cursos. Así puede buscarse cuántas figuras femeninas con nombre propio aparecen en un texto de Educación Física, Lengua, Ciencias Sociales o cualesquiera otro; si aparecen biografías y en qué aspectos se detienen.
- 5) Tener en cuenta que aunque el primer dato que obtenemos, el que resalta, es la frecuencia con que aparecen mujeres y hombres (el número), es más relevante atender a la cualidad de la presencia de las mujeres y de los hombres: qué se dice de ellas y ellos, cómo se los representa, con qué cualidades y, esto es muy importante, si hay explicaciones que permitan entender y valorar el significado de las presencias y de las ausencias.

Una última consideración. Cualquiera que sea el procedimiento que elijamos y sea cual sea nuestro centro de interés, el análisis tiene que ser detallado. Es decir, no es suficiente con “echar un vistazo”, sino que hemos de utilizar una plantilla en la que anotar los datos precisos que vamos obteniendo. Así, si nos centramos en el lenguaje, la experiencia indica que no es suficiente con leer un tema, sino que debemos ir anotando en una plantilla el resultado de esa lectura: cuántas veces se utiliza el masculino, cuántas el masculino genérico, cuántas el femenino y masculino. Eso es algo más lento que hacer “lectura rápida”, pero el resultado merece la pena.

El lenguaje. El lenguaje es un elemento central para detectar el sexismo por que es un espacio simbólico de representación de la realidad. A través del lenguaje decimos lo que es, damos existencia -o se la negamos- a las mujeres, a los hombres y al mundo. Las reticencias y resistencias a utilizar un lenguaje sexuado son una evidencia de su importancia. Por ello es fundamental saber:

- » ¿A quién se nombra y cómo se hace? Anotar si se habla de un hombre, de una mujer, de un colectivo mixto y, en este caso, si se usa el masculino genérico, los genéricos, se nombra en femenino y en masculino (y en qué orden: niñas y niños; hombres y mujeres)...
- » ¿Se nombra de la misma manera a mujeres y a hombres? Así, podemos encontrar que los hombres aparecen con más frecuencia como personajes singulares, ya sean conocidos (Descartes) o anónimos (Juan, mi abuelo), y las mujeres en cambio son nombradas de modo genérico (la mujer o las mujeres).
- » ¿Qué cualidades se atribuyen a las mujeres y cuáles a los hombres? A través de los adjetivos y pronombres que acompañan a cada personaje podemos descubrir y analizar los rasgos de carácter, físicos, de relación (con el territorio -los gentilicios-, con los demás -los posesivos-), de filiación, y así podemos detectar si son positivos o negativos, si algunos de ellos son más frecuentes en hombres o en mujeres, cuáles se comparten y cuáles se atribuyen en exclusiva a alguno de los sexos.
- » ¿Hay expresiones discriminatorias o que indiquen estereotipos o prejuicios?

Contenidos que se seleccionan y enfoque con que se abordan.

Las temáticas que se seleccionan para trabajar en el aula, la información que se ofrece (y la que se oculta), el enfoque con el que se presenta, o las actividades que se proponen constituyen el corazón de la enseñanza y la esencia del trabajo escolar, en tanto que transmisión de cultura. A través de estos elementos ofrecemos la información que pretende dar a conocer cómo es el mundo, cómo ha llegado a ser así y qué podemos o debemos hacer para darle continuidad.

La cultura hegemónica (de la que forma parte el conocimiento científico) es patriarcal y androcéntrica, y eso se refleja en los libros de texto. Si no queremos contribuir a fortalecerla, debemos poder identificar los sesgos sexistas para sacarlos a la luz, someterlos a análisis y “desmontarlos”. Algunos indicadores a los que prestar atención:

- » ¿Se mantienen los contenidos “de siempre” y se añaden unas páginas, unos párrafos o unos epígrafes dedicados a cuestiones “de mujeres”?
- » ¿Qué ocupaciones realizan las mujeres? ¿Reflejan la diversidad existente en la actualidad y en el pasado? Anotar las mujeres que realizan tareas domésticas, de cuidado de las personas, de trabajo intelectual o manual, de ocio y también cuántas de esas ocupaciones son consideradas socialmente relevantes.
- » ¿Qué ocupaciones realizan los hombres? ¿Se les presenta en contextos y actividades domésticas y de cuidado de las personas?
- » ¿Se ofrecen informaciones que ayuden a entender la presencia y/o la ausencia de hombres o de mujeres de ciertas actividades y contextos? ¿O simplemente se hacen indicaciones genéricas que señalan que hombres y mujeres tenemos igual valor e iguales derechos?
- » ¿Se visibiliza y valora la contribución específica que las mujeres, anónimas y conocidas, han realizado a lo largo de la historia en todos los campos del conocimiento y de la actividad humana: como gobernantes, cuidadoras, científicas, literatas, filósofas, sostenedoras de la paz, creadoras?
- » ¿Las figuras de autoridad que se presentan son masculinas sólo o de manera predominante? ¿Aparecen las figuras de autoridad femenina como un “añadido” o en contraposición a las masculinas?
- » ¿Se ofrece una perspectiva “victimista” de las mujeres, es decir, como sujetos pasivos, ya sea de ofensas o de derechos?
- » ¿Hay una fuente de información única o aparecen diversas fuentes? ¿Se identifica la autoría o sólo aparecen las iniciales y el apellido? ¿Cuántas autoras y cuántos autores aparecen?
- » ¿Permiten los textos y las actividades la reflexión sobre las situaciones que se presentan?
- » ¿Permiten las actividades el trabajo compartido, la investigación y el debate, o predominan las tareas individuales, de repetición y que tienen como referente único la información que proporciona el propio texto?

Las imágenes. Las imágenes no son un mero recurso estético destinado a hacer más atractivo un libro de texto. Por el contrario, cumplen una función didáctica que complementa y facilita la comprensión de los conceptos o tareas que se proponen, y que han de servir de apoyo a los mensajes presentes en los textos; y en algunos niveles de enseñanza son la fuente de información prioritaria. Por el tipo de lenguaje que manejan (icónico) son especialmente importantes para vehicular mensajes -con mucha frecuencia cargados de estereotipos- que, al ser recibidos a través de canales perceptivos y sensitivos, suelen escapar a un análisis consciente y explícito.

A continuación se ofrecen algunos indicadores para saber a quién representan las imágenes, qué características se atribuyen a hombres y a mujeres, en qué medida se perpetúan estereotipos (en rasgos físicos, sociales o de carácter) y en qué grado reflejan una visión acorde con la realidad actual.

- » ¿A quién se representa? Anotar cuántos personajes femeninos y cuántos masculinos aparecen. Y, si es de nuestro interés, si se trata de niñas y de niños, adolescentes y jóvenes, personas adultas, o ancianas.
- » ¿Quiénes tienen protagonismo? En una imagen, el protagonismo suele reflejarse a través de la posición que se ocupa en el plano y el tamaño. ¿Con qué frecuencia aparecen hombres solos, mujeres solas? ¿Con quiénes comparten protagonismo los hombres? ¿Y las mujeres?
- » Tipo de imagen que predomina para representar a mujeres y a hombres: dibujo realista, dibujo esquemático, fotografías.
- » Aspecto físico, expresiones y cualidades de las mujeres y de los hombres representados: qué tipo de ropa visten, si es variada o la identificamos como estereotipada, si aparecen expresiones de fortaleza y seguridad, de expresión de sentimientos, de agresividad, de ternura, si llevan la iniciativa de las acciones o son pasivos...
- » ¿Se representan la variedad de hombres y de mujeres existentes? En edad, clase social, origen étnico, capacidades físicas e intelectuales...
- » Contexto (y frecuencia) en el que aparecen los personajes femeninos y los masculinos: en casa, en un lugar de trabajo remunerado, cuidando a otras personas, en lugares de ocio...
- » Actividades que desarrollan las mujeres y los hombres: se anota la actividad específica (enseña, arregla un coche, lee el periódico, lleva a un niño al colegio, hace la compra, pasa la aspiradora) y luego pueden clasificarse: tradicionales o no, manuales o intelectuales, de trabajo o de ocio...
- » Pie de página y su relevancia respecto a la imagen: ¿hace referencia expresa al personaje de la imagen? ¿Ofrece información concordante con ella o habla de algo distinto? ¿Ocurre lo mismo para hombres que para mujeres?

6. **3** Materiales curriculares coeducativos

Aprender a analizar un libro de texto, un cuento o cualquier otro material para detectar si contiene rasgos sexistas, y en qué grado, puede ser necesario. Pero no es suficiente. Porque nos dice poco (y siempre en negativo) sobre cómo identificar aquellos otros que son coeducativos. Y para seleccionar los materiales que queremos que utilicen nuestras alumnas y nuestros alumnos nos es preciso buscar y saber reconocer aquéllos que sí queremos, no sólo los que no nos gustan.

Lo que sigue son indicadores extraídos del análisis de algunos materiales coeducativos. Pueden permitir reconocerlos cuando los tengamos en nuestras manos y también sugerir pautas de acción: para elaborar otros nuevos, para introducir temáticas o enfoques en otros materiales que estamos utilizando.

El lenguaje.

- » Nombran en femenino y en masculino: las alumnas y los alumnos, los hijos y las hijas, la madre y el padre...
- » Utilizan términos genéricos que incluyen tanto a mujeres como a hombres: las personas adultas, la humanidad, el público...
- » El lenguaje es fluido, no repetitivo y nunca es ambiguo: siempre se sabe si se está hablando de una mujer, de un hombre, o de ambos.
- » Con frecuencia, el estilo es directo; es decir, se dirige a quien está leyendo, no a un ente genérico e inespecífico.

“Para poder vivir es necesario alimentarse [...] Seguro que os gustará descubrir los secretos que guardaban nuestras antepasadas y nuestros antepasados para proporcionar comida a toda la familia” (Milagros Montoya y Maxi de Diego, 1998, p.94).

“Mi abuelo se ha puesto muy enfermo esta mañana [...] Mi madre se ha asustado mucho y mi padre no digamos. Estaban los dos muy preocupados, así que se han ido al médico con él” (Juan Calzón y M^{re} Jesús Cerviño, 2003, p. 51).

Los contenidos que seleccionan y el enfoque con que los abordan.

- » Hacen visibles y valoran las aportaciones de las mujeres -singulares y anónimas- a los distintos campos de la actividad humana: el arte, la tecnología, la conservación de alimentos, la filosofía, el cuidado de las personas, la ciencia, la literatura, el gobierno
- » Hombres y niños aparecen realizando actividades ligadas al cuidado de las personas (atender personas enfermas, llevar hijas e hijos al colegio,,), a tención a su bienestar (jugar con las niñas y los niños, ir al cine) y realizar tareas domésticas (planchar, hacer la compra, limpiar el baño...).
- » Hay referencias expresas a los saberes que las mujeres han desarrollado y valoran su importancia para el bienestar de todas y de todos, tanto en el ámbito familiar como social.
- » Se cuestionan las tradiciones científicas, cuando son restrictivas, y se incorporan nuevas visiones de la realidad.
 - La división y jerarquía entre arte y artesanía.
 - Hay trabajos que no tienen precio, porque son impagables, y que son fundamentales para sostener la vida.
 - La ciencia se aprende, también, en los contextos cotidianos de vida.
 - El progreso científico, artístico y técnico se aborda a través de su contribución a la mejora de la vida de la gente: vacunas, electrodomésticos, conservación de alimentos, el cine, la bombilla...
- » Se ofrece información para entender por qué conocemos pocas mujeres en algunos ámbitos de la actividad humana, en determinados periodos históricos y espacios geográficos.
- » Enfatizan los logros de las mujeres a lo largo de la historia y no sólo hacen referencia a las reivindicaciones aún pendientes.
- » Dejan constancia de la libertad femenina y de las acciones de "burla" al control social que las mujeres han realizado en distintos momentos históricos, a menudo muy difíciles.
- » Dan valor a lo vivido, no sólo a lo registrado: valoran la experiencia como fuente de saber.
 - Ofrecer entrevistas como fuente de información relevante,
 - plantear actividades en las que hay que preguntar a las abuelas o a los padres,
 - indagar en los propios sentimientos y vivencias.
- » No se disgregan las distintas dimensiones de la persona y sus acciones: lo afectivo, lo político, lo racional, lo personal, aparecen unidos. Se rompen las barreras entre interno y externo, entre personal y social, entre racional y afectivo, entre privado y público.
- » Huyen del academicismo y la abstracción. Enfatizan la dimensión humana del conocimiento, no perdiendo de vista que hay siempre una mujer o un hombre que despliega ese saber, que lo pone en acción y que es afectada o afectado por él.
- » Dan valor, y no contraponen en sentido jerárquico, el saber experiencial, el adquirido a través del estudio y aquel al que accedemos por imitación y observación. Y hace visibles a las personas que "tienen" esos saberes y de quienes lo aprendemos: artistas, hombres y mujeres de ciencia, abuelas, padres, trabajadoras, exploradores...
- » Se ofrecen fuentes de información diversas que permiten el contraste de perspectivas: textos científicos, ensayos, tablas estadísticas, artículos periodísticos, cómics, carteles, fotografías, literatura...
- » Los textos tienen siempre autoría, que se identifica sin ambigüedad, es decir, con su nombre y su apellido.

» Las actividades son variadas:

- Individuales, de pareja, colectivas.
- Que requieren distintos formatos: escribir, hablar, dibujar, representar gráficamente.
- De distinto nivel de exigencia cognitiva: memorizar, desarrollar rutinas, clasificar, debatir, preguntar, observar, experimentar, investigar.
- Que exigen el uso de materiales diversos: ensayos, periódicos, datos estadísticos, fotografías, consulta a personas...
- Que implican búsqueda y asunción de responsabilidades dirigidas a las niñas y a los niños.

Las imágenes.

- » Se prefieren las fotografías que recogen situaciones reales, sobre otras formas de representación.
- » Presentan a hombres y a mujeres en una amplitud de actividades y en diferentes contextos: de ocio, de trabajo remunerado, de creación, de relación.
- » Ofrecen imágenes en las que hombres y mujeres comparten espacios y actividades, incluidas las del cuidado de las personas y de la casa.
- » Las imágenes ofrecen información, invitan a la reflexión e identifican a quién aparece en ellas.
- » Presentan las diferencias personales como una potencialidad y no desde una óptica paternalista o de minusvalía.
- » Presentar la variedad de personas que existen: en edad, en complexión física, clase social, modo de vestir, lugares en los que se vive, familias de distinto tipo.

Bibliografía

Pautas para el análisis del sexismo y resultados de investigaciones.

Adela TURÍN, *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid, Horas y HORAS, 1995.

Carmen ALARIO, Mercedes BENGOCHEA, Eulalia LLEDÓ y Ana VARGAS, *Nombra, En femenino y en masculino*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1995.

Eulalia LLEDÓ, *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio*, Cuadernos para la Coeducación nº 3. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 1992.

IMOP Encuestas, *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria*. Madrid, Instituto de la Mujer, 2000.

Marina SUBIRATS y Amparo TOMÉ, *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*, Cuadernos para la Coeducación nº 2. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 1992.

Marina SUBIRATS, Maribel GARCÍA, Helena TROIANO y Miquel ZALDÍVAR, *El sexismo en*

los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores. Madrid, Instituto de la Mujer, 1993.

Montserrat MORENO, comp., *Del silencio a la palabra*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.

Nieves BLANCO, *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 2000.

Nuria GARRETA y Pilar CAREAGA, *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1987.

Algunos materiales coeducativos recientes.

Angels CABA, Mercedes CASANOVA, Pepa EDO y Encarna HIDALGO, *El siglo XX en primera persona, Ciències Socials, 4t ESO*. Barcelona, Octaedro, 2001.

DUODA, *La diferencia de ser mujer: investigación y enseñanza de la Historia*, CD-ROM. Barcelona, Centro de Investigación Duoda, Universidad de Barcelona, 2004.

Encarna HIDALGO, Dolores JULIANO, Montserrat ROSET y Àngels CABA, *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona, Octaedro, 2003.

Juan CALZÓN y María Jesús CERVINO, *Los saberes de cada día*.

Educación Secundaria Obligatoria (educación que debería ser obligatoria en secundaria), Serie Cuadernos de Educación no Sexista nº 16. Madrid, Instituto de la Mujer, 2003.

María Jesús CERVIÑO y Juan CALZÓN, *El misterio del chocolate en la nevera*, Serie Cuadernos de Educación no Sexista nº 15. Madrid, Instituto de la Mujer, 2003.

Milagros MONTOYA y Maxi DE DIEGO, *Programa de diversificación curricular. Ámbito socio-lingüístico, 2º ciclo ESO*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.

Núria SOLSONA, Amparo TOMÉ, Rafaela SUBÍAS, Judit PRUNA y

Xus DE MIGUEL, *Aprender a cuidar y a cuidarnos*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y Octaedro, Barcelona, 2005.

Nuria SOLSONA, *La actividad científica en la cocina. Educación Primaria*, Serie Cuadernos de Educación No Sexista nº 12. Madrid, Instituto de la Mujer, 2002.

Nuria SOLSONA, *La química de la cocina. Propuesta didáctica para la Educación Secundaria*, Serie Cuadernos de Educación No Sexista nº 13. Madrid, Instituto de la Mujer, 2002.

Rosario Mª GONZÁLEZ VIGIL, *Matemáticas transversales (1º, 2º, 3º, 4º, 5º- 6º)*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.

Apuntes





EDUCACION

*Convivencia
Y afectividad*

7

CONVIVENCIA Y AFECTIVIDAD

por María Elena Simón Rodríguez

86

En los últimos años hemos asistido a una serie de cambios vertiginosos en las costumbres relacionales entre mujeres y hombres que habitamos en esta geografía: de la virginidad insoslayable de las chicas, la iniciación sexual “clandestina” de los varones jóvenes, y una perspectiva de matrimonio para toda la vida, a un tipo de promiscuidad relacional bastante espontánea y un itinerario de parejas cambiantes que, no obstante y a pesar del anhelado ejercicio de libertad que supone, tienen también su cara blanca y su cara oscura.

Las chicas y chicos que están actualmente escolarizados son en gran parte la primera generación que ha compartido pupitre, aula y espacios formativos y lúdicos desde la escuela infantil hasta la Universidad, campamento de verano, parque, veladas y actividades extraescolares, con cierta naturalidad y bajo la mirada adulta complacida. Sin embargo, esta mezcla de hecho no ha tenido como consecuencia un mayor y mejor conocimiento, aceptación y respeto recíproco en la convivencia. Podemos decir que niñas y niños, cuando hablan de ellos o de ellas respectivamente, en cualquier edad pero más aún a partir de los 9 ó 10 años, se muestran como perfectamente desconocidos e, incluso, se tratan como rivales, cuando no como oponentes. No se han contaminado apenas, sobre todo los chicos.

Si no analizamos las causas, podemos caer en la perplejidad: *“Bien está que antes se desconocieran, pues los separaban -decimos-, pero ahora que se educan en la igualdad”* ... Y no nos explicamos cómo es posible que no quieran jugar, trabajar o salir juntos ellas y ellos, o que se insulten con estereotipos, se burlen de quienes no están permanentemente con el grupo de su sexo o se nieguen la amistad y la relación cuando a un chico le gusta charlar tranquilito y a una chica le agrada jugar con la consola o con el balón. La perplejidad o confusión sube de tono cuando se trata de relaciones violentas de pareja, que implican una dependencia inexplicable y unas relaciones de dominio-sumisión inadmisibles en la sociedad actual y a esas edades.

Las chicas y los chicos están juntos, pero no aprenden en ninguna instancia que son seres humanos equivalentes con las únicas diferencias corporales que les preparan de forma distinta para la reproducción y el intercambio sexual, siendo éstos simplemente aspectos de la existencia humana que, aunque importantísimos, no son tan condicionantes en el proyecto vital, pues las chicas van a tener como mucho un embarazo en toda su vida¹. Esta marca sexual y reproductiva envuelve las relaciones de convivencia y sella el prejuicio ancestral de que las mujeres y los varones, como tienen cuerpos diferentes, están diseñados para hacer cosas diferentes y, por tanto, han de aspirar a mundos distintos y a desear o gustar de cosas y de ámbitos diferenciados.

7. ¿Qué les enseñamos? ¿Aprenden la Igualdad?

La escuela -todo el sistema educativo, en todos los niveles y hasta la fecha- no ha tomado como objetivo la Igualdad. Simplemente la ha tomado como principio, pero no tiene programación ni currículo sistemático y preceptivo que desarrolle este principio y, claro está, no se consiguen resultados visibles ni evaluables a este respecto.

¿Qué pensaríamos de un sistema educativo que tuviera como principio la alfabetización o el bilingüismo y no programara nunca la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura o de otra lengua además de la materna? Pues esto es lo que ocurre exactamente con la Igualdad entre los sexos: hay que enseñarla, aprenderla y evaluarla, tiene que formar parte del currículo, de la programación de aula y del proyecto de centro porque si no, se convertirá en un supuesto anecdótico a propósito de alguna efeméride o celebración, o en un esfuerzo titánico de algunas personas o grupos de trabajo, pero con reducida influencia y con peligro de caer en saco roto si no dispone de espacios, tiempos, recursos didácticos y personales, y conocimientos puestos a su servicio de forma continuada. De hecho, esto es lo que ha ocurrido y ocurre desde hace ya unos veinte años.

La Igualdad es un principio democrático que hay que construir desde las instancias educadoras y de forma destacada en la escuela, pues constituye el pilar básico de formas de vida que darán como resultado el rechazo de los abusos y la interiorización de los derechos humanos como forma compartida de convivencia y de relación. La Igualdad es un noble principio democrático y ético, con una larga vida en el discurso, pero un incipiente balbuceo en las prácticas.

La Igualdad es garantía de **Respeto, Solidaridad y Reconocimiento**. Precisamente lo que no encontramos en la convivencia de niñas y niños en la escuela, como forma colectiva e individual de comportamiento. También existen excepciones encomiables, ambientes propicios y personas o centros que hacen posible con sus actitudes y métodos que esta batería de buenos principios y de buenas prácticas se den y se disfruten en la realidad, pero no son casos que se hallen normalizados.

Prejuicios de este tipo, tan corrientes y repetidos entre todos los grupos de edad, como: *"Las niñas son más... patosas, miedosas, débiles, pesadas, chillonas, cuidadosas, sensibles, cotillas, ordenadas, tranquilas..., no pueden hacer algunos trabajos, algunos deportes, algunas pruebas..., no les gusta la actividad, la iniciativa, los coches", etc... o "los niños son más... brutos, activos, nobles, competitivos, impulsivos, gregarios..., no pueden fijarse en los detalles, no tienen paciencia, no se preocupan de ellos mismos ni de los demás, son unos guarros, van a la suya..., no les gusta*

la moda, los juegos tranquilos, los colores pastel o no les importan las vidas ajenas" etc... hace casi imposible en la práctica la igualdad en las relaciones. Una chica será rosa y un chico será azul antes que persona. Con la salvedad de que el azul vale más que el rosa. De este modo se miran desde la jerarquía y reproducen relaciones de poder: si lo más valorado sigue siendo lo masculino clásico (fuerza, competitividad, desapego, colegaeo), parezcámonos a este modelo: la mayor parte de chicos aspiran a él y cada vez más chicas.

En el roce diario entre chicas y chicos, no se han mezclado apenas las costumbres, los gustos, las modas y modos de relación, los universos simbólicos, las preferencias, los datos para los proyectos de vida de unas y otros.

7. ¿Con qué lenguajes se comunican y en qué espacios se encuentran?

Para observar adecuadamente estas pautas desigualitarias de relación, es menester que las personas adultas encargadas de la educación penetremos en ese mundo o lo hagamos aflorar, pues transcurre a nuestras espaldas. La publicidad y propagación de modas y costumbres juveniles escapa a la vista de la sociedad adulta.

¿Dónde están las citas o anuncios para el botellón, las indicaciones para dietas salvajes de adelgazamiento, las instrucciones para enamorarse de una moto, los consejos para ligar con el más macarra o conseguir a la que está más buena, los mensajes que hacen deseable abusos o minitorturas, como son los precios excesivos por asistir en cualquier condición a un concierto, beber cualquier alcohol de nula calidad o tomar droga adulterada, la propaganda de marcas y modelos carísimos, que obligan a pisarse la ropa o a andar continuamente estirando alguna prenda, los estilos de las distintas bandas urbanas?

¿De dónde sale una cultura que desvaloriza la escuela como territorio de empollonas y empollones que no se comerán ni una rosca estudiando y premia con aplausos a quienes suspenden y suspenden y pueden, por tanto aspirar a ganar dinero pronto con cualquier trabajo no cualificado?

Todo esto "no es culpa de los padres" o "falta de educación", como solemos decir para despachar de un plumazo todos estos aprendizajes ocultos e incomprensibles, tan practicados y aceptados socialmente por la gente joven de todas las clases y

condiciones y tan perjudiciales para el adecuado desarrollo de toda una generación que, por primera vez en la historia, acude a las instituciones educativas durante muchos años: como media unos quince, tiempo dedicado exclusivamente a su propia formación, para beneficio propio y social, presente y futuro.

Las chicas y los chicos están juntos mucho tiempo, cada día y durante muchos años, pero su socialización formal e informal disimétrica y diferencial les impide hablar un lenguaje común con significados y significantes que coincidan. No obstante, algunas y algunos sí tienen la oportunidad de conocerse y penetrar en la intimidad de la otra o del otro, compartiendo las profundas alegrías o tristezas derivadas de su discurrir vital. Las afirmaciones generalizadoras que hacemos aquí afectan a más de dos tercios de jóvenes y adolescentes, pero, por fortuna, hay casi un tercio en disposición de funcionar y relacionarse con parámetros de igualdad y reconocimiento.

Para un gran número de jóvenes llega un día en que se enamoran y/o tienen relaciones erótico-afectivas con un ser del otro sexo del que desconocen casi todo.

Para las chicas la práctica de la sexualidad está en gran parte enajenada, viene presionada por el ambiente, requerida por las necesidades y deseos masculinos y por la mirada ajena. La mayor parte de las chicas se inician sexualmente bastante pronto -alrededor de los 15 años- pero no porque deseen hacerlo por sí mismas, guiadas por un deseo propio, sino "porque toca" y toca con aquél que es más insistente, muestra un deseo irrefrenable llamándola estrecha o la amenaza con irse con otra. Las chicas actuales, en el fondo, hacen lo mismo que hicieron sus abuelas: atender antes al deseo masculino que al suyo propio y no velar por su propio placer, seguridad e integridad, accediendo a mantener relaciones de riesgo (para la salud, para la afectividad o para un embarazo) o prácticas no satisfactorias sólo "porque él quiere o no quiere".

Los chicos siguen convencidos de que enamorarse es poder hacer el amor cuando y con quien ellos quieran. Piensan aún que la testosterona rige este tipo de relaciones sin que ellos deban ni puedan hacer nada al respecto, sólo buscar y encontrar a la chica que se preste a hacerlo con ellos, cuando ellos lo deseen.

De hecho, hablar de amor no quiere decir lo mismo para las chicas que para los chicos, ni cuando se lo cuentan unas a unas u otros a otros, ni cuando establecen una conversación "íntima" a dos. Parece ser que cuando los chicos quieren huir de la intimidad buscan sexo y cuando las chicas desean intimidad buscan sexo. También ocurre con las personas adultas. ¿Cómo entenderse y respetarse o entender y respetar a la otra parte con estas interferencias? ¿no son éstos lenguajes cifrados? Lo que ocurre es que aquí falla el mensaje, el medio y el código y por tanto el contacto eficaz entre emisor y receptor. Dicho de otro modo: lo que falla es la comunicación.

La afectividad entre iguales queda reducida a algunos grupos amistosos, pero las chicas y los chicos también desarrollan esta afectividad de modo muy distinto, al socializarse de forma separada en gran parte y tener unos aprendizajes que les preparan a ellas y a ellos para desenvolverse en mundos diferentes, aunque se sepa claramente que el mundo será el mismo y que lo habrán de compartir casi con seguridad.

Los chicos aprenden, practican y desarrollan en grupos de iguales la competitividad, la razón, el sentido del logro, la lealtad, la camaradería y el compadreo, las normas de juego, el desapego, la agresividad banalizada, las historias épicas. Las chicas aprenden, practican y desarrollan la rivalidad, el intercambio de historias íntimas, la emocionalidad, la charla, el apego, la empatía. Así crecen ellos y ellas, con un estilo de género que difiere poco, en el fondo, del de las generaciones anteriores, aunque las formas y apariencias hayan cambiado muchísimo, con pocos testigos presenciales de la otra parte. Pero siempre habrá una chica entre chicos o un chico entre chicas que aprende de los otros o de las otras lo que no se le permite en el grupo homosocial.

Así, los chicos van a tener coincidencias en los gustos: juegos de equipo o en la red, interés por los aparatos y máquinas, transgresiones frente a las normas o la autoridad, deseos sexuales compulsivos y narración de aventuras de todo tipo y especialmente de las amorosas o sexuales. De esto hablarán las revistas, productos y publicaciones que a ellos se dirigen y ello, a su vez, alimentará estos gustos coincidentes y casi impedirá que se introduzcan otros parámetros relacionales.

Las chicas van a hablar de moda, belleza y chicos, y sus intereses estarán en lo que pasa a las personas de su alrededor, para bien y para mal. Ellas se van a calificar por sus deslealtades y las infidelidades masculinas y por ello van a sufrir bastante. De todo ello dan cuenta cumplidamente las revistas, productos y publicaciones dedicadas a las niñas y las jóvenes, que ellas siguen de forma acrítica, sin pensar ni sentir el perjuicio que les causan.

Esto no es bueno ni conveniente para ninguna de las partes. Ellas y ellos crecen juntos pero de espaldas y desde luego no inventan nuevos modelos con los que poder ser y relacionarse como iguales y pares. Más tarde, no demasiado, encontrarán serios escollos en su vida de relación mixta: en el ámbito laboral y representativo y en el ámbito relacional y familiar. Todavía subsisten prejuicios que dificultan la convivencia pacífica porque no atienden al reconocimiento singular como personas, una a una y uno a uno. Conocemos sobradamente los casos de disimetría aparente y oculta, pero los toleramos con bastante fluidez y solemos lamentar que la gente joven actual ha retrocedido, es más conformista y más machista que la generación que le precedió.

Somos capaces de defender a brazo partido la condena del racismo y del terrorismo y nunca toleraríamos en público una apología de estas llamadas lacras, pero no reaccionamos ante el hecho de enviar a Eurovisión una canción cuya letra es apología del sexismo y de la violencia de género, en un país donde ésta se cobra un número elevadísimo de vidas de mujeres cada año. Incluso, a veces nos resulta gracioso alguno de los chistes misóginos que corren por ahí, tachamos de exagerada a cualquier persona que se moleste por ello o consideramos monísima o graciosa a cualquier niña que cante "Antes muerta que sencilla". Todo esto dificulta en extremo las relaciones simétricas, equilibradas y gozosas entre personas de distinto sexo, sea una a una o colectivamente. Y la gente joven, chicas y chicos, también lo repiten y por tanto lo aprenden, sin percibir que están tirando piedras sobre su propio tejado.

Recordemos aquí el riesgo que supone en todo el mundo ser mujer y joven: riesgo de embarazo no deseado, riesgo de ser peor pagada en el empleo, de sufrir desprecio y abuso por parte de sus hombres, de tropezar con el techo de cristal y no promocionar aun con un abultado currículum, riesgo de sufrir acoso moral o sexual, de ser contagiada de SIDA, de padecer trastornos de la alimentación, de tener que criar en solitario, de verse enredada en las dobles jornadas y dobles presencias, de ser cómplices y encubridoras de conductas transgresoras o delictivas y de ser servidoras sexuales de los varones.

Los riesgos de los chicos no son pocos, pero no son en absoluto los mismos: riesgo de ser dañado en peleas o tumultos, de sufrir accidentes deportivos o de tráfico, de caer en adicciones, de morir bastante joven víctima de conductas violentas, de perder la custodia de sus criaturas, de no dar la talla como proveedor familiar, de caer en la trampa de que abusen de su disponibilidad total para el horario de trabajo, de ser reclutado para alguna "guerra".

Riesgos todos ellos derivados de la socialización diferencial en función del género que soportan aún las chicas y los chicos actuales, aunque hayan permanecido en la escuela tantos años, y de la que no se han librado porque todos los subsistemas educativos y socializadores les siguen imprimiendo sus vidas en rosa o en azul.

Otro riesgo evidente que corren es la condena a la falta de entendimiento y de cambio frecuente de pareja por la insatisfacción de las expectativas personales y la falta de comunicación solidaria. Un ejemplo significativo de esta afirmación sería la proliferación de parejas muy disimétricas, donde la chica tiene estudios superiores y un empleo precario o mal pagado y el chico ha dejado muy pronto la escuela y ejerce un oficio técnico bien pagado, germen de relaciones candidatas a acabar mal.

7. Educación para la igualdad: 3 ahora más que nunca

Se hace urgente una verdadera Educación para la Igualdad, que podrá ir neutralizando la herencia patriarcal de desigualdad y discriminación, que perjudica a chicas y a chicos, aunque en desigual medida también, y cuenta con su consentimiento para reproducirse. ¿Por qué si no las niñas viven con tanto agrado y apasionamiento el seguimiento ciego de modas inco-modisimas para ellas, paralizadoras de su movilidad, perjudiciales para su salud física, psíquica y social y de su libertad de elección? ¿Por qué los chicos no se dan cuenta de que se les hace continuamente cómplices de la prepotencia, la violencia como fórmula rentable de relación o la estupidez de otros, con consecuencias desastrosas, y se complacen o divierten viéndose reflejados en estos modelos? ¿Cómo es que la educación no sirve para despertar el espíritu crítico, practicar el libre albedrío, favorecer el autoconocimiento y la capacidad de elección, la construcción de modelos nuevos y el diseño de proyectos de vida cooperativos y más acordes con estos tiempos, en los que el principio de Igualdad parece incontestable?

Y para concluir esta parte daremos una pauta simple que nos va a permitir descubrir sexismo, disimetría o incluso discriminación. Hagámonos algunas preguntas sistemáticamente:

¿Quién hace qué? ¿Dónde? ¿Cuándo?

¿A cambio de qué? Las respuestas a estas preguntas nos desvelan siempre las diferentes situaciones de chicas y chicos, de mujeres y hombres. Hasta que no podamos contestar con la mitad de femenino y la mitad de masculino, el mismo valor añadido o restado por acciones equivalentes, en semejantes lugares y con similares tiempos de dedicación, estaremos aún frente a unas personas y a una sociedad que se alimentan a sí mismas de sexismo porque no son capaces ni siquiera de desvelarlo para poder hacerle frente, criticarlo, transformarlo y, finalmente, abatirlo.

¿Qué se puede hacer en vistas a educar desde la Escuela democrática para una convivencia entre iguales?

Las claves e indicaciones que voy a proponer a continuación se tienen que entender aplicables a:

- la organización del centro
- sus componentes (docentes, estudiantes, familias y personal no docente)
- el propio proyecto educativo y curricular
- las actividades de aula.

Para ello, nos tendríamos que proponer trabajar sobre los aspectos siguientes:

1 Reconocer que el sexismo es un problema no deseable y que merece la pena trabajar por abolirlo, porque molesta y perjudica a la mayor parte de personas.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Esto se puede realizar haciendo una recogida de datos desagregados por sexo, tanto de la localidad, como del ámbito territorial, del estado, del mundo, de las familias del alumnado y del propio alumnado y profesorado. Tendrían que efectuarse sesiones específicas de acción tutorial, talleres prácticos y grupos de discusión sobre estos temas, contando con materiales especializados, formación adecuada y reconocimiento de esta labor.

2 Estudiar los rasgos sexistas y disimétricos de las relaciones humanas.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Tendríamos que emprender una campaña de acopio de materiales, tanto escritos como plásticos, digitales y audiovisuales, que permitan desvelar actitudes y episodios relacionales sexistas que producen perjuicios personales y sufrimientos evitables.

Aquí es donde entraría el eje transversal: desde todas y cada una de las áreas de conocimiento, para poder recuperar a las mujeres como coprotagonistas con los varones de las obras civilizatorias, de reproducción, conservación y mejora de la especie y de sus condiciones de vida y existencia así como del desarrollo económico y cultural de la humanidad en su conjunto.

3 Introducir elementos pedagógicos de estudio y crítica del mundo patriarcal y de la división sexual del trabajo, así como de estudio y práctica del valor de la igualdad, aplicado a mujeres y hombres, no sólo a las clases sociales, razas o personas con discapacidad o provenientes de otras culturas o formas de vida.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Aprender y enseñar destrezas y habilidades para la autonomía, el ejercicio adecuado de una ciudadanía de derechos y deberes, el cuidado propio y ajeno y la calidad de vida.

4 Tener por objetivo educativo la educación de los sentimientos y emociones (y no sólo de las ideas, teorías o habilidades tecnológicas) y de la comunicación afectiva y erótica, partiendo de la individualidad elegida y no de la identidad inducida por los mandatos o los modelos de género, aun solapados o sutiles. Este aspecto educativo aborda la llamada violencia juvenil y la resolución no violenta de conflictos.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Para abordar este trabajo (casi ausente en la escuela mixta actual) hay que poner muchas energías para contribuir, pero se puede iniciar en las sesiones de resolución no violenta de conflictos, bastante extendidas ya, a las que se habrá de añadir necesariamente el enfoque de género: (Quién hace qué, dónde, cuándo, a cambio de qué), pues los conflictos humanos (casi) siempre tienen género: sujetos y objetos siempre son chicos o chicas, con distintas causas y estilos de enfrentamiento, y si nos acostumbramos a mirar por qué y a cambio de qué nos daremos cuenta de que las respuestas tienen componentes rosas (a cambio de amor-protección) o azules (liderazgo-dominación).

Esto lo ha de conocer la gente joven, para que sean capaces de desmitificarlo y se pueda acabar con el atasco que produce pensar que las cosas naturalmente son así porque nacemos con cuerpos diferentes y que, por tanto, no tienen remedio, aunque nos partan por la mitad y nos amarguen la vida con terrones de azúcar.

Si no les enseñamos a comunicarse como pares, afectiva y eróticamente, harán lo que ven por doquier, sin tener la oportunidad de contraste: lo que ven en sus casas, en sus publicaciones o canciones preferidas o en los programas y series juveniles: chillarse, engañarse, divertirse haciendo bromas pesadas o ridiculizándose, ver cómo se puede hacer perder para ganar. Todo para conseguir atraer a una pareja, sin la cual pareciera que la vida no es vida, pareja que durará poco o poquísimo, pues siempre habrá buitres o buitresas merodeando al acecho y muchas discusiones poco productivas y llenas de reproches que desgastan la relación y la hacen aburrida o insostenible. En suma: aprenderán guerra de sexos, escenificada de forma múltiple.

La escuela democrática es un ámbito privilegiado donde se socializan las niñas y los niños muchas horas al día y muchos años de la vida y como tal debe hacer su labor para la mejora de las condiciones de vida relacional para las nuevas generaciones. ¿Por qué si no tanta inversión y tanto esfuerzo profesional y material? ¿Para que no obtengan un grado adecuado de alfabetización relacional y democrática?

Para poner todo esto en práctica existen ya numerosos materiales y publicaciones - aunque siempre serán pocos y casi siempre institucionales- pero lo importante es que descubramos la conveniencia e incluso necesidad de insertar todas estas reflexiones y evidencias en nuestra práctica educativa diaria. Las buenas recetas y las experiencias prácticas vendrán de la mano de nuestro saber hacer docente y aumentarán con las buenas prácticas contrastadas.

No olvidemos que los principios rectores de toda democracia son la Igualdad, la Libertad y la Justicia. Para entender qué tiene que ver todo esto con la convivencia y la afectividad entre niñas y niños, mujeres y hombres, no tenemos más que aplicarle a estos principios un apellido: IGUALDAD SEXUAL, LIBERTAD SEXUAL Y JUSTICIA SEXUAL, que es el que hasta ahora les ha faltado, entendiendo con ello que la condición de persona pase por encima del hecho de haber nacido mujer u hombre y que estos principios políticos, éticos y filosóficos, compartidos en la actualidad por casi todo el mundo, se trasladen también al ámbito de las relaciones personales. Con ello conseguiremos a un tiempo educar para la Paz, para la Salud y para la Convivencia.

Es éste un imprescindible propósito y un noble objetivo para la educación democrática del siglo XXI.



Esta guía ha sido editada por la **Consejería de Educación de la Junta de Andalucía**, diseñada en Buenos días, e impresa por Egondi Artes Gráficas en enero de 2006.

Depósito legal: **SE-270-06** ISBN:

