

INTRODUCCION

Tradicionalmente la mujer ha venido desempeñando en la sociedad un papel secundario respecto al desempeñado por el hombre que se ha apoyado en el poder de las instituciones, la ciencia y de la religión para mantener este status privilegiado.

Es a partir del s. XVIII cuando las mujeres comienzan a tomar conciencia de las discriminaciones que venían sufriendo respecto al hombre y a comprender que las diferencias de género no eran producto de las diferencias biológicas sino que más bien eran consecuencia de las estructuras sociales y culturales que privilegiaban lo masculino y discriminaban lo femenino. El camino hacia la igualdad iniciado hace ya algunas décadas aún no ha concluido, aunque se hayan logrado algunos avances, porque todavía queda un largo camino por recorrer.

Es en la escuela, institución pública que cumple un importante papel en los procesos de socialización y culturización de las nuevas generaciones, donde se adquieren una serie de informaciones y destrezas y donde se interiorizan un conjunto de normas, valores y pautas de conducta que, si bien no son transmitidos de manera unidireccional, presentan un conjunto de características comunes que favorecen la interiorización de los patrones sexista que la sociedad tiene arraigados.

Durante mucho tiempo los niños y niñas han venido recibiendo una educación diferenciada, producto del distinto papel que la sociedad les tenía encomendado: la niña, ser buena esposa y madre; el niño, ser un buen trabajador que lleva dinero a su casa. A partir de los años 70 se reconoce el derecho de las niñas y niños a recibir la misma educación, esto favoreció que las escuelas mixtas se fueran implantando progresivamente hasta que en 1984 se ordenó su obligatoriedad con lo que, en teoría, aumentaron las posibilidades para hombres y mujeres de desempeñar las mismas actividades profesionales y domésticas. Pero en la escuela mixta las alumnas y alumnos perciben como las estructuras, las actividades y las normas del centro son en sí discriminatorias al favorecer lo masculino sobre lo femenino. Así, es en esta escuela mixta donde aprenden a tener un uso diferente del espacio, a tener diferentes tipos de juegos, a decodificar las diferentes expectativas del profesorado respecto a chicos y chicas y, sobre todo, a percibir sutilmente como la sociedad les tiene encomendados el desempeño de diferentes roles.

Cambiar este estado de cosas requiere un conjunto de cambios sociales e institucionales que tiendan a modificar los valores que rigen en nuestra sociedad

para que la igualdad de oportunidades pueda convertirse en una realidad pausable. En este contexto, la escuela debe y tiene un importante papel que cumplir para modificar y transformar los valores y significados adquiridos en el ambiente familiar y social para lo cual será necesario analizar y explicitar las distintas formas de sexismo en la escuela.

Coeducar es algo más que ayudar a nuestras alumnas y alumnos a desarrollar todas sus posibilidades y aptitudes, es educar sin diferenciar los mensajes en función del sexo.

El camino hacia una escuela coeducativa pretende ser un documento que genere el debate, la reflexión y el análisis de las múltiples y diversas discriminaciones que padecen las chicas en los centros educativos con la intención de favorecer el camino hacia una escuela coeducativa que permita la socialización y la culturización igualitaria de las jóvenes generaciones que a ella asisten. Pero esto no será posible sin un cambio en el modelo de los valores dominantes de manera que éstos permitan alcanzar una sociedad cada vez más justa e igualitaria.

Para facilitar su lectura, los artículos que componen esta obra están agrupados en varios capítulos, atendiendo a su temática. El primer capítulo El camino de la coeducación nos introduce de una manera ágil y amena en la discriminación velada y sutil que sufren las mujeres en la sociedad actual.

El segundo capítulo El sexismo como fuente de desigualdades en la escuela nos ofrece una visión de como las desigualdades de género son consecuencia de la jerarquización social y cultural y de cómo éstas se reproducen de forma invisible. El conjunto de artículos que lo componen nos van mostrando distintos aspectos de esta discriminación, aunque se centren de una manera más exhaustiva en las que tienen lugar en la escuela. Comienza analizando como a través del juego simbólico y dramático, tan importante para el desarrollo afectivo, lingüístico e intelectual, niñas y niños interiorizan y aprenden la división de papeles que existe en la sociedad en la que viven; para continuar analizando como la escuela, mediante los contenidos escolares, las expectativas del profesorado, las interacciones que se dan en las aulas y de los diferentes usos que otorga al espacio escolar, se encarga de reforzar y afianzar la sutil transmisión de significados y valores de género dominantes en la sociedad.

El tercer capítulo ¿Es posible coeducar en la escuela actual? muestra las múltiples dificultades que las chicas encuentran en el contexto de la actual escuela mixta y las reacciones que ésta provoca, tanto en las chicas como en los chicos, cuando se actúa pedagógicamente desde una referencia diferente de la habitual. Esto viene a poner de manifiesto que no basta con modificar las estructuras

organizativas de los centros para favorecer la coeducación sino que también será necesario cambiar muchas prácticas y rutinas que están plenamente integradas en la vida académica.

El cuarto capítulo Apuntes para una escuela coeducativa pretende ofrecernos una serie de propuestas metodológicas y técnicas de trabajo, algunas más elaboradas que otras, para que las niñas y niños expliciten, analicen y comprendan las diversas discriminaciones de que son objetos las niñas para que tanto ellas como ellos cambien sus actitudes respecto a ellos mismos o a la mujer y comiencen por asignarse o asignarle distintos valores y roles que desempeñar.

El último capítulo En papel impreso nos ofrece unas interesantes referencias bibliográficas para que podamos ampliar nuestra comprensión de la coeducación y para que estemos en condiciones de montar una amplia y enriquecedora biblioteca en nuestra aula.

El camino hacia una escuela coeducativa es una tarea común en la que se deben de implicar, por igual, profesoras y profesores, alumnas y alumnos, madres y padres y todas las entidades públicas y privadas que tienen alguna incidencia en la creación de opiniones y valores en las ciudadanas y ciudadanos de manera que ayuden a eliminar las posturas discriminatorias o segregacionistas que sólo sirven para aumentar el recelo y la animadversión hacia el sexo opuesto.

Capítulo I

EL CAMINO DE LA COEDUCACION

DESDE LA DISCRIMINACION HACIA LA JUSTICIA: EL CAMINO DE LA COEDUCACION

Miguel Ángel Santos Guerra

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga

La marcha que va desde la todavía terrible discriminación de la mujer hacia unas nuevas estructuras, actitudes, discursos y comportamientos, es un largo camino que debemos recorrer todos juntos, mujeres y hombres. Porque ésta es una causa que se arraiga en la dignidad, en el respeto y en la justicia.

Justicia no es sólo cumplir la ley. Eso es legalidad. Y de todos es conocido que, en ocasiones, la ley, promulgada por los poderosos, no hace otra cosa que defender los derechos de quienes más tienen, más pueden o más saben. De modo que una cosa es la ley y otra, muy distinta, la justicia.

La ley ya dice en nuestro país que todos somos iguales. Y que no ha de haber discriminación alguna por razón, entre otras cosas, de sexo. Lo cierto es que las discriminaciones siguen y que adquieren un tono más sutil para defenderse de las exigencias legales. No es fácil llevar a los tribunales a unos padres que tienen un nivel de expectativas discriminatorio para la hija, no es posible acusar legalmente al marido que le pide a su mujer que tenga preparada la mesa cuando llegue (sobre todo si ésta asume con alegría que esa es una tarea a través de la cual le manifestará su amor). No es fácil llevar a juicio a un empresario que prefiere a un varón para el puesto que ha quedado vacante o al Decano de una Facultad de Empresariales por tener entre su alumnado un porcentaje tan bajo de mujeres. No es posible acusar al Presidente de un Gobierno de tener solamente dos ministras y, además, en carteras de segundo rango...

Quiero decir con todo ello que la discriminación continúa. Y que se engañan quienes piensan que es ya un asunto traspasado y que la ley es más que suficiente para que las costumbres cambien. Me parece muy certero el título de la obra de Michel Crozier (1984): *No se cambia la sociedad por decreto*. Los innegables avances que se han producido desde cuando se decía que la mujer no tenía alma, que era por naturaleza menos inteligente, que su principal excelencia era la maternidad o la virginidad, que su condición era la de estar sometida al varón..., no deben hacernos olvidar las interminables veredas que aún quedan por recorrer.

No está en los genes

El primer problema que hay que superar es el prejuicio biológico. Hay que remontar siglos de errores, de práctica interesada, de mitos, de creencias poco fundamentadas. La resignación que muchas mujeres han practicado respecto a la pretendida inferioridad no ha sido un obstáculo pequeño. No existe mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor.

El determinismo biológico marcaba unas fronteras difícilmente superables. Si esta en los genes, si la naturaleza los ha hecho diferentes, ¿qué se puede hacer frente a ello? La trampa consistía en explicar la desigualdad por la naturaleza de los individuos y no por la estructura de la sociedad.

"Para los teóricos del determinismo, no somos libres porque nuestras vidas están fuertemente determinadas por un número relativamente pequeño de causas internas: los genes determinan comportamientos específicos o la predisposición a esos comportamientos. Pero eso soslaya la esencia de la diferencia entre la biología humana y la de otros organismos. Nuestro cerebro, nuestras manos y nuestra lengua nos han hecho independientes de muchas de las principales características específicas del mundo exterior. Nuestra biología nos ha convertido en criaturas que recrean constantemente sus entornos psíquicos y materiales y cuyas vidas individuales son el producto de una extraordinaria pluralidad de vías causales que se entrecruzan. Por lo tanto, es nuestra biología la que nos hace libres".

Así terminan su excelente obra *No está los genes* Lewontin, Rose y Kamin (1987), un genetista evolucionista, un neurobiólogo y un psicólogo que, como ellos mismos dicen, han dedicado muchos años a *"investigar, escribir, hablar, enseñar y a desarrollar unas actividades políticas públicas en las que nos hemos opuesto a las vías de opresión utilizadas por la misma ideología determinista"*.

Es posible, pues, la lucha contra los estereotipos que identifican sexo y género. Porque el sexo es biológico, pero la construcción del género (el modo de ser hombre y mujer en una sociedad) es cultural.

La aparente contundencia de los hechos ha de ser sometida a un análisis profundo y no meramente superficial. Digo esto porque también en las realidades culturales pretenden introducir explicaciones biológicas los engañosamente *asépticos* deterministas:

"El argumento determinista no se detiene, sin embargo, simplemente en reducir la presente 'existencia del patriarcado a la consecuencia inevitable del equilibrio hormonal y de la masculinización o de la feminización cerebral, sino que se esfuerza con tesón en explicar sus orígenes. Porque si el fenómeno existe, los sociobiólogos afirman que debe ser adaptativamente ventajoso y estar determinado por nuestros genes; por lo tanto ha de deber su existencia actual a la selección hecha de esos genes en los inicios de la historia humana. Incluso si no se diera el caso de que el patriarcado fuera la mejor de las sociedades pensables, debe ser la mejor de las sociedades posibles, porque, en un tiempo anterior a la historia humana, debió haber conferido una ventaja a los individuos que habían operado de acuerdo a esos preceptos ".

Esa es la trampa. Una trampa que la ideología, el mundo científico (tradicionalmente considerado como masculino y fuerte, según apunta Molina Petit, 1992), el poder y la religión han pretendido durante mucho tiempo mantener.

"Declarar natural una desigualdad tan patente ha hecho comodísimo no tener que tomarse nunca en serio la igualdad humana y ha permitido poner fronteras a una idea, la de igualdad, demasiado turbadora". (Valcárcel, 1991).

Nosotros debemos desmontar esa trampa analizando no sólo los hechos sino la interpretación que de ellos hacen algunos científicos y todos los poderosos. Analizando sus mecanismos y luchando contra sus influjos.

Un compromiso social

Una Comisión a la que pertenezco acaba de terminar la redacción de un documento marco sobre coeducación para La Comunidad Autónoma Andaluza. Hemos querido titularlo así: *La coeducación, un compromiso social*. Porque la coeducación no es una cuestión menor, ni una ocupación de personas inquietas por un tema caprichosamente obsesivo, ni, por supuesto, una mera asignatura transversal del nuevo currículum escolar. La coeducación es una exigencia nacida de la justicia más elemental. La que exige que se trate a todos los individuos desde la igualdad esencial de su dignidad y de sus derechos.

Desde la discriminación hacia ... /Miguel A. Santos Las confusiones y la falsificaciones de esta causa han sido muchas. Las simplificaciones también.

Coeducar no es, solamente, tener una escuela mixta o una escuela amalgamada y uniformada.

"Compartir aulas y pupitres no significa que los jóvenes de ambos sexos tengan las mismas oportunidades educativas -por no hablar ya de las oportunidades laborales y sociales- ni que la escuela esté ya libre de cualquier forma de sexismo" (Fernández Enguita, 1990).

La coeducación es un proceso que exige:

- La eliminación de las discriminaciones presentes, tanto en las estructuras y normas sociales como en las actitudes de las personas.
- Un trato discriminatoriamente positivo hacia la mujer para superar un desequilibrio histórico que tardará siglos en compensarse.
- Una aceptación del propio sexo y de la propia identidad sexual que se apoya en el trato justo y la actitud positiva de quienes ejercen influencia en la construcción de patrones sociales y educativos.
- Una relación respetuosa y equilibrada con el otro sexo que surge del conocimiento profundo.
- Una comunicación rica y positiva que conduce al diálogo y a la participación en proyectos comunes.

La coeducación exige un planteamiento explícito e intencional en las actuaciones que va más allá de la superación de los síntomas del sexismo. Va al análisis y a la superación de sus causas.

La tarea de la escuela

Si preguntásemos a la mayoría del profesorado si practican algún género de discriminación en las aulas, dirían casi ofendidos que no, que de ninguna manera y en ningún caso. Es probable que la respuesta sea sincera. Otra cosa es que la realidad responda a esos presupuestos y a las posteriores afirmaciones.

Las estructuras, el lenguaje, las expectativas, las relaciones, los comportamientos, el curriculum oculto de la escuela, están todavía impregnados de pautas y códigos sexistas. (Subirats y Brullet, 1988; Altable, 1991).

a. La docencia sigue estando considerada como una profesión de mujeres. Durante mucho tiempo se dijo, incluso, que el ejercicio de la profesión docente por parte de la mujer era una forma de prepararse para la maternidad. (Apple, 1987).

A través de la docencia la mujer consigue para la familia un dinero adicional, un segundo sueldo, siempre secundario respecto al que debe conseguir el marido.

b. La mayor parte del profesorado en la escuela infantil y primaria son profesoras. No sucede lo mismo en la enseñanza universitaria.

"Las mujeres maestras trabajan a menudo en dos ámbitos: en la escuela y luego en el hogar. Dada la modificación de las relaciones patriarcales y la intensificación del trabajo en la enseñanza, ¿qué impacto podría provocar esto fuera de la escuela? Si tanto es el tiempo que se invierte en tareas técnicas en la escuela y en el hogar, es posible que quede menos tiempo disponible para el trabajo doméstico en el hogar. Puede que otras personas de la familia tengan que aumentar su participación, desafiando así la división sexual del trabajo en el hogar. Por otro lado, la intensificación del trabajo de las maestras y la sobrecarga de trabajo que de ello se deriva, puede producir el efecto precisamente opuesto. Esto es, puede incrementar la explotación de trabajo no remunerado en la casa, con el mero añadido de cosas

que se deben hacer sin alteración inicial alguna de las condiciones de la familia". (Apple, 1989)

Es importante estudiar los efectos que cada tipo de trabajo producirá en el otro.

El hecho de que las mujeres tengan mayor presencia en los niveles inferiores no sólo tiene que ver con el estatus sino con los problemas que la ideología conservadora sospechaba que crearían las mujeres desde su papel docente en los alumnos varones.

c. A pesar de que la mujer se encarga en las familias de los problemas educativos, son hombres los que desempeñan los puestos de autoridad en educación dentro del sistema.

"Las relaciones patriarcales de poder, organizadas en torno a las relaciones de un directivo masculino con un personal docente mayoritariamente femenino no serán necesariamente progresistas para el capital o el Estado. Si bien una vez sirvieron a determinados fines educativos e ideológicos, ahora no resultan todo lo eficaces que sería necesario. Las relaciones entre los sexos deben sufrir una inversión parcial, con el objeto de crear una institución eficaz" (Apple, 1989).

A medida que la profesión docente va dando entrada a las mujeres, los puestos de responsabilidad van aumentando en manos de los hombres.

d. Siguen existiendo profesiones masculinas y femeninas. Basta ver la matrícula de estudiantes en una Escuela de Telecomunicaciones y en una Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB.

e. Las mujeres encuentran una enorme dificultad para llegar a triunfar en sus carreras, en sus profesiones.

"La falta de oportunidades y la discriminación contra las mujeres aseguran. el permanente dominio de la perspectiva masculina. Es como si el mundo fuese considerado desde una posición de toma de conciencia que tiene su centro en una clase dominante de hombres" (Ball, 1989).

f. La excepción que se utiliza como argumento de la superación de las discriminaciones cuando una mujer consigue un puesto relevante en la sociedad, no es más que una falacia. El a priori *Si una mujer ha llegado*, todas pueden llegar, es un burdo engaño.

"Lo que ignora tal argumento es el número limitado de cargos elevados disponibles, la competitividad a que ello da lugar y los mecanismos que actúan en la discriminación de los candidatos" (Ball, 1989).

Esta falacia del individualismo se vuelve un argumento en contra de la anhelada igualdad. No es todavía una noticia que un hombre llegue a ser general o jefe de estado o cirujano. Si Hilary Clinton, primera dama de los Estados Unidos, es tan valiosa e inteligente como se dice, ¿por que no es ella la Presidenta de la Nación?

g. El temor a la visibilidad asalta a muchas mujeres que no compiten en sus puestos de trabajo con los hombres, por el miedo a destacar y a ejercer una competitividad que, al fin, las conducirá a una derrota.

"Los hombres que sean desafiados y derrotados por una mujer, experimentaran esto como una amenaza particular a su autoestima y a su sistema de creencias. Un modo de hacer frente a tales amenazas es la hostilidad hacia la que presenta la amenaza, la mujer de gran eficiencia". (Ball, 1989).

Hay que añadir, a todo este tipo de patrones de comportamiento sociológico, otro tipo de manifestaciones de carácter psicológico que se manifiestan en las relaciones y que condicionan la forma de convivir y de comunicarse. Problemas que se sitúan en el lenguaje sobre la mujer y de la mujer, en los patrones morales,

frecuentemente dobles, que se utilizan para juzgar los comportamientos de unos y de otras, en las opciones profesionales de los miembros de la pareja, en el reparto de tareas domésticas, en el régimen de libertad que se otorga y se utiliza, en las reacciones ante los comportamientos emocionales y sexuales del compañero y de la compañera...

Mi corazón de traidor

Este es el título de un libro de Ryan Malan en el que cuenta su lucha por la causa de los negros, siendo un blanco. Quiero utilizar su idea para plantear mi posición en el tema de la discriminación femenina.

Creo que no dejará de ser preocupante para las mujeres el ver a hombres empeñados en la causa de la liberación femenina. ¿Qué intereses tienen los tradicionalmente opresores en que se produzca la liberación, se preguntaran? ¿Por qué quieren ahora liberarnos los que han querido oprimirnos? Pienso que es un error eliminar a los hombres de esta lucha. En primer lugar porque situarse en las trincheras puede aumentar el enfrentamiento más que la justicia. En segundo lugar, porque no se trata de hacer ahora un mundo de mujeres victoriosas sino un mundo justo donde sea posible la convivencia desde la igualdad y la dignidad. En tercer lugar, porque también el hombre tiene que modificar discursos, actitudes y prácticas para generar una relación más sana y más educativa con la mujer. Y porque también el hombre tiene que reflexionar sobre los papeles que una sociedad sexista le hace desempeñar, sobre el sentido de los estereotipos que se le pretenden inculcar: *Los hombres no lloran, Tienes que ser un triunfador, Tienes que ser valiente, Debes responder sexualmente...*

"La humanidad necesita un feminismo de tipo liberal, no radical. También las mujeres tienen energías limitadas, y cuanto más debilitadas se ven por la diaria pugna con el hombre, más se acercan al espíritu patriarcal" (Wieck, 1991).

En la misma línea se manifiesta Claude Alzon (1982) cuando, en la conclusión de su trabajo sobre la mujer afirma:

"Hablar pese a todas las pruebas contrarias de naturaleza femenina es adoptar el discurso de los hombres que mitifican a la mujer para poder mixtificarla. Las opiniones de las neofeministas no coinciden, pero concurren a un mismo fin. Luce Erigaray encierra a la mujer en la contemplación de su vagina, Evelyne Sullerot la encierra en los oficios femeninos, Annie Leclerc en la maternidad. Todas la encierran, en definitiva, en

nombre de su diferencia, en un universo de ignorancia, de insignificancia y de comodidad"

Me ha llamado la atención que causas relativas a la discriminación racial o cultural despierten unas reacciones tan lógicas y potentes, mientras que las discriminaciones por el sexo, tan cercanas, tan cotidianas, tan reiteradas no sean objeto de mayor preocupación y análisis. Pocas cosas afectan de manera tan directa, tan sustantiva y tan intensa a la justicia y a la equidad como las relaciones personales y sociales referidas a los sexos. Por eso es tan preocupante que la escuela no se encuentre vivamente interesada por la coeducación. Por practicarla, por analizarla y por difundirla. Es cuestión de esa justicia.

Cuando hablo de la escuela me refiero al conjunto de la comunidad educativa. En otro lugar (Santos Guerra, 1984), hice pública la experiencia de un Centro que construyó su proyecto sobre el eje de la coeducación. Docentes de mayores y pequeños, padres y madres y alumnos y alumnas han de estar empeñados en una misma empresa. La de la crítica que sea capaz de comprender las estructuras y situaciones discriminatorias y la del compromiso que lleve a una práctica más justa y racional de la acción educativa.

Referencias bibliográficas

ALTABLE, CH. (1991): *Penélope o las trampas del amor. Por una coeducación sentimental*. Ed. Mare Nostrum. Madrid. ALZON, C. (1982): *Mujer mitificada, mujer mixtificada*. Ruedo Ibérico. Barcelona.

APPLE, M. (1987): *Trabajo, enseñanza y discriminación sexual*. En POPKEWITZ, TH.: *Formación de profesorado. Tradi-ción. Teoría. Practica*. Universitat de Valencia.

APPLE, M. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós/MEC. Barcelona.

BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC. Barcelona. CROZIER, M. (1984): *La sociedad no se cambia por decreto*. INAP. Alcalá de Henares.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Ed. Eudema. Madrid.

LEWONTIN, R.C. ROSE, S. Y KAMIN, L.J. (1987): *No está en los genes. Racismo. Genética e Ideología*. Ed. Crítica. Barcelona.

MOLINA PETIT, C. (1992): Lo femenino como metáfora en la racionalidad postmoderna y su (escasa) utilidad para la Teoría Feminista. En *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*. N° 6.

SANTOS GUERRA, M.A. (1984): *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Ed. Zero Zyx. Madrid.

SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer. Madrid.

VALCARCEL, A. (1992): *Sexo y filosofía. Sobre "mujer" y "poder"*. Ed. Antrhopos. Barcelona.

WIECK, W. (1991): *Los hombres se dejan querer. La adicción a la mujer*. Ed. Urano. Barcelona.

Capítulo II

EL SEXISMO COMO FUENTE DE DESIGUALDADES EN LA ESCUELA

ANALISIS DEL GENERO Y EDUCACION: RAICES DE UNA DESIGUALDAD

Rosa Cobo Bedía - Profesora de Sociología de la Facultad de Sociología de la Coruña.

El concepto moderno de educación, como se entiende en la actualidad, tuvo su Origen en el siglo XVIII. Pero no sólo la educación, surge en el siglo de las Luces. La Ilustración realiza dos descubrimientos esenciales para la modernidad: primero, que la desigualdad no es un hecho natural sino histórico; y segundo, que el género es una construcción normativa. En otras palabras, la Ilustración toma conciencia de que la desigualdad no es una creación de la naturaleza sino de la sociedad; y que el género, más que un hecho biológico, es una construcción social.

Una de las tareas prioritarias de la Ilustración es eliminar la desigualdad. La educación y la política serán los instrumentos más poderosos para lograr ese objetivo. Sin embargo, la mayor parte de la Ilustración no tematizará otra desigualdad: la de los géneros. Algunos ilustrados sostendrán que la desigualdad entre varones y mujeres tiene un origen natural. La Ilustración se muestra incapaz de asumir la igualdad entre los sexos. El caso más paradigmático de esta paradoja es Jean Jacques Rousseau.

I

En la segunda mitad del siglo XVIII, este autor escribe un tratado de educación - Emilio- en el que se exponen las nuevas teorías pedagógicas. Como hemos dicho anteriormente, en la Ilustración la pedagogía no puede ser analizada independientemente de la política, puesto que ambas son los instrumentos más potentes de la emancipación de la humanidad. Rousseau desmonta todo el esquema político medieval, al separar definitivamente la idea del poder de la de Dios. *El Contrato social* consagra la libertad y la igualdad para todos los individuos. Estos principios encuentran su validez y legitimidad en la naturaleza. Es la propia naturaleza la que hace a los hombres libres e iguales. Por ello, será tarea de los individuos restablecer esos principios universales mediante la política y/o mediante la educación.

El modelo de individuo que propone Rousseau debe ser resultado de ambos procesos. En efecto, este tratado de educación sólo puede entenderse en su totalidad si se inscribe en una perspectiva más amplia: la construcción de un sujeto racional y, por ende, político. Por ello, las teorías educativas rousseauianas están orientadas a la producción de un individuo racional y autónomo. Capaz de hacerse cargo de los asuntos públicos. Dueño de sí. Dominador de sus pasiones. Crítico. Más orientado a la voluntad general que a la particular. Emilio denuncia la desigualdad

sobre todas las cosas y defiende la libertad hasta sus últimas consecuencias. El ideal educativo rousseauiano alcanza su plenitud en el ejercicio de la ciudadanía.

Sin embargo, los intérpretes de Rousseau suelen omitir el capítulo V de *Emilio*. Este capítulo, titulado "Sofía", constituye por sí mismo un tratado de educación femenina. Las razones que han empujado al ginebrino a introducir sus teorías acerca de la educación femenina en un tratado de educación masculina no es un hecho casual. Por el contrario, este hecho reposa sobre la idea de que la educación femenina debe estar subordinada a la masculina, del mismo modo que las mujeres deben estarlo a los varones. Las mujeres son conceptualizadas por este autor como un suplemento del varón. De ahí que la educación de *Sofía* ocupe un sólo capítulo de *Emilio*.

Análisis de género y educación / Rosa Coho Bedía Los objetivos de la educación de Sofía son, por tanto, contrarios a los de Emilio. Sofía no debe ser educada para la autonomía sino para la dependencia, primero del padre y después del esposo. Para ello, el mejor camino debe ser la sumisión y la obediencia. La consecución de ese objetivo no debe basarse en el razonamiento, sino en el castigo. El objeto de estudio primero de las mujeres deben ser los varones más próximos a ella (marido, padre, hermano, hijo...). La energía y el tiempo que le quede tras el cumplimiento de esa primera tarea debe utilizarlo en atesorar todos los "conocimientos" necesarios para el desarrollo de sus funciones: esposa y madre. El cumplimiento de esas tareas requiere que la mujer rousseauiana interiorice desde niña una peculiar idea de virtud.

Rousseau cree que varones y mujeres poseen naturalezas y entendimientos *esencialmente* diferentes. Por tanto, la educación infantil debe depender de ese hecho. Si el libro de cabecera de Emilio es *Robinson Crusoe*, el de Sofía debe ser la aguja y el hilo. Si la educación de Emilio finaliza en el ejercicio de la ciudadanía, la de Sofía culmina en la tarea de esposa y madre. Si el ámbito "natural" de Emilio es el público, el de Sofía es el privado.

Por una parte, los textos políticos de Rousseau le sitúan en el pensamiento radical y, por otra, sus textos pedagógicos le convierten en el teórico del moderno ideal de feminidad y de familia patriarcal. Por ello, el pensamiento de Rousseau presenta contradicciones analíticas y éticas insalvables. Su poderosa apelación a la igualdad política y económica se desarrolla en paralelo con la impugnación de la igualdad entre los géneros. La libertad e igualdad de los varones en el espacio público reposa sobre la sujeción de las mujeres en el espacio privado. Emilio constituye el ideal político porque Sofía representa el de la domesticidad.

II

Ahora bien, ¿podía pensarse de otra forma en el siglo XVIII? ¿Hubo pensadores que concibiesen a las mujeres como sujetos racionales? ¿Era posible pensar en una educación no discriminatoria con las niñas?. Casi un siglo antes de que Rousseau escribiese *Emilio*, un escritor de filiación cartesiana, llamada Poullain de la Barre⁽¹⁾, publicó un tratado de educación femenina que postulaba la igualdad natural entre varones y mujeres. Su concepto de educación quiebra un conservadurismo pedagógico que encuentra su razón de ser en la aceptación de la desigualdad entre los sexos, en la aceptación de la educación restrictiva para las mujeres y en la aceptación de las estructuras sociales dominantes, es decir, en el mantenimiento de los órdenes sociales.

El discurso pedagógico de Poullain de la Barre reposa sobre la idea de que las educaciones específicas para varones y mujeres no son consecuencia de la desigualdad natural entre los sexos sino que, por el contrario, es la propia desigualdad cultural la que produce las dos educaciones. En su opinión, tanto el método de aprendizaje como el contenido deben ser iguales para ambos sexos. Para Poullain de la Barre la primera enseñanza de toda educación es una duda radical. La segunda etapa es la reconstrucción de un nuevo saber fundado exclusivamente sobre el uso permanente de la razón crítica. En consonancia con sus concepciones educativas, Poullain reclama para las mujeres el acceso a todas las profesiones y funciones sociales.

III

Mary Wollstonecraft, escritora feminista inglesa, perteneciente al círculo de los radicales y contemporánea de Rousseau, refutó las concepciones educativas rousseauianas en un libro paradigmático, *Vindicación de los derechos de la mujer*, que constituye uno de los textos fundacionales del feminismo y a partir del cual este último no podrá desvincularse de la Ilustración.

Análisis de género y educación / Rosa Cobo Bedía En *Vindicación de los derechos de la mujer*, Wollstonecraft denuncia todo el pensamiento pedagógico patriarcal de Rousseau y de cuantos escritores han conceptualizado un ideal de mujer artificial, débil e inferior al varón. La primera crítica de la autora inglesa consiste en explicar que Sofía es un esquema ideal que habita en la imaginación de Rousseau, pero que carece de realidad histórica. La principal crítica de Wollstonecraft al ginebrino consiste en poner de manifiesto que la mujer natural rousseauiana es, en realidad, la mujer social. La operación de Rousseau, para

nuestra autora, es la siguiente: primero establece los deberes de cada sexo y, después, sobre dichos deberes construye las inclinaciones naturales. Señala Wollstonecraft que el sometimiento a causa de las costumbres y los hábitos sociales ha construido una segunda naturaleza que Rousseau confunde con la verdadera naturaleza de las mujeres. Para Wollstonecraft, el principal error de Rousseau radica en que analiza las costumbres y los hábitos de las mujeres como si fuesen rasgos innatos o facultades naturales.

Wollstonecraft cuestiona todo el pensamiento educativo de Rousseau en torno a las mujeres y se pregunta acerca de la posibilidad de desmontar toda concepción pedagógica que aspira a formar personas virtuosas y sólo alcanza a construir seres artificiales y corruptos. Sólo el buen sentido puede transformar esas concepciones pedagógicas y poner fin a la situación de sujeción de las mujeres: "Apelaré ahora al buen sentido de la humanidad para saber si el objeto de la educación que prepara a las mujeres para que sean esposas virtuosas y madres sensatas, a partir del embelesamiento de la razón y la inmoralidad refinada (...) es el que mejor se ha estudiado para alcanzar aquellos fines". (2)

Notas:

(1) François Poullain de la Barre publicó en el 1973 *De l'égalité des deux sexes (Sobre la igualdad de los dos sexos)*, en 1974 *De l'Education des Dames pour le conduite de l'esprit dans les sciences et dans les moeurs (Sobre la educación de las damas para la conducta del espíritu en las ciencias y en las costumbres)* y en 1975 *De l'excellence des hommes contre l'égalité des sexes (Sobre la excelencia de los hombres contra la igualdad de los sexos)*. El propósito del primero de ellos es demostrar la igualdad natural entre varones y mujeres por encima de las costumbres y los prejuicios vigentes en nuestra sociedad. La intención del segundo es mostrar cómo se puede combatir la desigualdad sexual a través de la educación. El tercero pretende desmontar racionalmente las argumentaciones de los partidarios de la inferioridad de las mujeres.

(2) WOLLSTONECRAFT, M.: *Vindicación de los derechos de la mujer*, Madrid, Debate, p. 167.

LA MAGIA DEL JUEGO NO TIENE GENERO

Gloria Arenas Fernández Universidad de Málaga. M. R. P. Sierra Nevada

"Mediante el juego, el niño y la niña hacen. suyas las costumbres y el acervo cultural del medio en que les ha tocado vivir; transforman en fantasía los usos diarios y las rutinas adultas; llenan de magia los objetos y convierten lo pequeño en motivo de sorpresa y admiración. Jugando, la niña y el niño descubren referencias de la realidad y aprenden el papel que desempeña la fantasía, la imaginación, la varita mágica, el hada buena y la bruja o el dragón que surge como por sorpresa para advertir lo que sí o no se puede hacer..." (Aurora Ruiz, 1991)

Introducción

El juego constituye uno de los modos de expresividad infantil. El juego en el niño y la niña no sólo es una actividad natural, sino imprescindible para ellos y ellas y además necesario para su desarrollo intelectual, y aún más importante para su integración social, y para su propia identificación.

El propósito del juego infantil tiene la función didáctica de conectar a la niña y al niño con la sociedad gracias a objetos y acciones que imitan la vida cotidiana de los adultos, pero también son capaces de crear un mundo propio, disponiendo las cosas según prefieren. El juego tiene un valor educativo y de aprendizaje, gracias al cual la niña y el niño adquieren nociones matemáticas, uso y aplicación de las herramientas, las pautas sociales de comportamiento y sobre todo, desde muy pequeño, aprenden que, según los objetos con que jueguen y los oficios que imiten, estarán representando los papeles de un género u otro. Tiende a satisfacer sus necesidades físicas, como relajante, después del trabajo o como expresión de una energía exuberante que es necesario consumir. El juego es ante todo diversión y sólo buscan en él, el placer.

El juego es vital, condiciona un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad. *La niña o el niño que no juega es un niño enfermo o niña enferma, de cuerpo y de espíritu, llegando a no desarrollar su personalidad.*

El juego constituye una actividad educativa que debe ocupar un lugar primordial en la institución escolar. Este ofrece al personal docente, el medio de

conocer mejor al niño y a la niña y, al mismo tiempo, es un medio eficaz para renovar los métodos pedagógicos, su forma de pensar y actuar para poner en práctica una forma mágica de educarlos y educarlas en la igualdad, la paz y el respeto a todas y todos eliminando o tratando de eliminar los estereotipos de género que discriminan a las niñas con respecto a los niños y dañan sus posibilidades y oportunidades de logros en su vida.

Definición de juego

Para Moragas (1972) el juego es una actividad que subsiste por sí misma y que a la niña y niño le da seguridad de equilibrio y estancia en el espacio conquistado, que le permite la distinción entre su persona y las cosas.

Para Claparède (1942) el juego tiene como función permitir al individuo realizar su yo y desenvolver su personalidad.

Piaget (1946) establece en su teoría los principios básicos para formular el concepto de juego infantil, como parte del proceso cognitivo en particular y del desarrollo en general; pero, como asimilación deformante, subjetivo y egocéntrico, dificultando de hecho la consideración del marco social para la adquisición de conocimientos.

Vygotski (1933) definió el juego como un factor básico del desarrollo, como un contexto específico de interacción en el que las de comunicación y de acción entre iguales se convierten en estructuras flexibles e integradoras que dan lugar a procesos naturales de adquisición de habilidades específicas y conocimientos concretos, referidos a los ámbitos de los temas que se representan en el juego y a los recursos psicológicos que se despliegan en el mismo.

Bruner (1984) va más lejos en el aspecto social del juego, señalando que el papel de la representación mental de los conocimientos cotidianos en clave y códigos dramáticos y narrativos está fuertemente apoyado en los legados culturales de los pueblos y en las habilidades instrumentales que se exigen a los individuos.

Finalmente, podríamos decir que los juegos son actividades lúdicas que sirven de distracción, relajación o entretenimiento de otras actividades consideradas más serias, como son las laborales. Pero si nos adentramos en la figura infantil, en sus comportamientos y actividades, observamos que el juego no podemos encuadrarlo en las líneas anteriores; para el niño y la niña el juego envuelve toda la vida, forma parte de sus intereses y se practica como necesidad psicológica de equilibrio y

crecimiento. Por tanto el juego infantil es un medio de aprendizaje espontáneo y de ejercitación de hábitos intelectuales, físicos, sociales y morales.

Como puede observarse, las definiciones están enfocadas desde ángulos muy distintos, pero todas ellas captan aspectos importantes de la realidad del juego, cuyas características, según A. Russel (1945) son la naturalidad y la ausencia de esfuerzo y cuyos principios, según Chateau (1950) son el goce, la novedad y el orden y la libertad; según Ortega (1991) las constantes se realizan en interacción social, tienen una trama ficticia, determinan elementos humanos, son de naturaleza simbólica, tienen un sistema de gestos, poseen conciencia explícita, tienen una especie de guión, representan papeles sociales y están al servicio de las ideas.

Teorías sobre el juego

Sin ánimo de hacer un estudio riguroso sobre todas las teorías que a lo largo de la historia de la psicología y de la pedagogía se han escrito sobre este tema, tan sólo me referiré a aquellas que tienen especial interés para este artículo.

El juego, entendido como actividad recreativa, ha dejado abundantes testimonios arqueológicos y literarios.

Las motivaciones del juego son heterogéneas. En las comunidades primitivas fue originado frecuentemente por el ritual religioso de participación colectiva dejando siempre a las niñas y mujeres ocupar un lugar secundario y degradante en muchas culturas. Otras veces nació de la especialización y aprendizaje de determinadas labores y trabajos, dejando claro, igualmente, el lugar primordial del hombre y sus trabajos propios, y relegando los trabajos que eran propios de las mujeres y niñas, caso en el que resulta difícil discernir dónde concluye la mecánica de un oficio y comienza la recreación que define al juego. Muy diferente es, por otra parte, el propósito del juego infantil, que concluye la función didáctica de conectar al niño y a la niña con la sociedad por medio de acciones y objetos que imitan la vida cotidiana de los adultos. Así, algunas sociedades primitivas y numerosas culturas antiguas crearon figurillas destinadas a cumplir una función didáctica en la mecánica del juego infantil: Tal es el carácter de las muñecas de los ashanti, los mojave y los esquimales, las de la época romana o medieval.

Las miniaturas que las niñas y niños utilizaban en sus juegos desde la protohistoria (vajillas, carritos, muñecos, etc ...) sirven para establecer un nexo entre el mundo mental y la realidad cotidiana.

Desde la antigüedad pueden distinguirse varios tipos de juegos: aquellos que favorecen determinadas condiciones físicas (fuerza, agilidad, velocidad,...), los que se basan en las facultades intelectuales, los que dependen del azar y por último ciertas manifestaciones mágico-religiosas de carácter lúdico. Estas categorías se hallan a menudo

relacionadas entre sí, pero todas ellas ponen a los niños y a las niñas en situación de imitar y reproducir los papeles que sus mayores les muestran en cada momento de su vida.

En la actualidad el juego ha visto ampliado su significado por los estudios psicológicos y pedagógicos que han llegado al convencimiento de que el juego del niño y niña, no sólo es una actividad natural, sino imprescindible para él y para ella y además necesaria para su desarrollo intelectual y aún más para su integración social en su propia identificación.

Teoría de Piaget

Piaget trata el tema del juego en diferentes trabajos. En 1932, en un estudio sobre la moralidad de los niños y las niñas, trata el juego de reglas y lo define como admirables instituciones sociales. En 1946 aborda el tema en un estudio sobre el desarrollo de la función simbólica, en el que se puede observar lo que él llama su Teoría Estructural. En esta obra establece una teoría de la naturaleza de los juegos relacionada con la estructura cognitiva del sujeto. En 1966 trata de salir al paso de ciertas críticas; piensa que no son bien interpretadas, pero sin lugar a dudas su mejor aportación al tema es en 1946 cuando desarrolla su teoría sobre la función simbólica.

Para Piaget el juego infantil es producto de la asimilación de experiencias que se disocian de la acomodación antes de integrarse en las formas de equilibrio permanentes que harán de ella su complementario al nivel del pensamiento operatorio. Funda este concepto en la acción, que le permite incluir todos los rasgos psicológicos que le atribuye al juego sin alterar el concepto.

Teoría de Vygotski

Sus aportaciones tienen un interés especial en la conceptualización y delimitación sobre el origen y la naturaleza de la actividad lúdica.

Para Vygotski el juego es una necesidad en el desarrollo del niño y la niña en edad infantil; el juego no es una actividad placentera porque hay otras actividades más placenteras para el niño y la niña que el juego, y porque el juego sólo es placentero si los resultados lo son y esto no siempre es así. Piensa que el origen de la actividad lúdica, así como del símbolo en general, es la acción y la característica especial del símbolo lúdico es la de ser una elaboración que surge a partir de una necesidad no resuelta, que el entorno y ambiente dejan sin satisfacer en el conjunto de acciones que el niño y la niña hacen cuando aún no comprenden del todo la realidad en la que viven.

Para Vygotski el juego es una acción social , es la adaptación y asimilación de la acción de los adultos a través de la traslación de estas actividades en sus juegos representativos.

Simbolismo y fantasía

Podemos llamar Fantasía al proceso mediante el cual se representa en la conciencia algo que no es dado sensorialmente, en el que no sólo se evocan contenidos de la experiencia anterior por medio de las representaciones, sino que se es capaz de ir más allá de lo percibido hasta el momento. La fantasía crea imágenes de lo real aún no percibidas. Aparece por vez primera en el ser humano durante la infancia a través del juego, creando un mundo propio, pero sin apartarse del mundo que observan, del ambiente que les ha tocado vivir. Como estímulo necesitan impresiones y experiencias sensoriales; en la edad infantil no existe aún para el niño y la niña separación entre representación y realidades percibidas; en la vida práctica la fantasía es el refugio frente a la realidad, muchas veces demasiado cruel y poco agradable. La fantasía alcanza su más alto grado en la función creadora.

En la tradición anglosajona el símbolo aparece como un signo arbitrario; por ejemplo, los símbolos matemáticos formales. En la hermenéutica el signo es arbitrario y el símbolo está unido al mundo humano del sentido; el símbolo consigna un sentido.

Para Vygotski, en el símbolo lúdico hay una estructura interna de adaptación al papel o a la situación representada que está en consonancia con la percepción llena de significados que para el niño y la niña tiene el objeto o la situación que se representa; esto impone unas normas al símbolo lúdico que tienen en cuenta y que permiten comprender la naturaleza del juego que están realizando.

Para Piaget no es necesaria esta correlación entre el significante y el significado en el juego simbólico sino que es necesaria una adaptación de la acción representada a distintos aspectos subjetivos del yo, como la compensación de deseos insatisfechos y el desplazamiento dentro del juego de sucesos acaecidos.

La representación, una clase de juego simbólico

Cuando a partir de los 2 años se inicia el niño y la niña, primero en el conocimiento y luego en el uso de la palabra, convierte en juego esta forma de relación con los demás; hasta que descubre la palabra frase, colocará los objetos con mimetismo horizontal y empezará la distinción de formas y espacios, por lo que le

gustarán los juegos sedentarios hasta que a los 3 años descubre la dimensión vertical y empieza las construcciones.

Aparece el juego de imitación que integra la actividad simbólica y representativa, lo cual le facilita el control del cuerpo y las construcciones del lenguaje, base de juicios prácticos encadenados; en un periodo de imitación directa, en presencia de modelos, este lenguaje es un presimbolismo, que más tarde se convertirá en imitación indirecta cuando el niño y la niña se mueven o hablan de manera que nos parece inusual, ríen, andan o se obstinan en algo extraño, para nosotros incomprensible, pero que posiblemente no es otra cosa que imitación de vivencias pasadas.

El juego es una acción libre. La libertad es una condición para el goce, la exploración y el descubrimiento.

Cualquier forma de presión para obligar al niño o a la niña, desvirtúa el carácter lúdico esencial del juego. Por eso el envaramiento, la rigidez, las fórmulas impuestas y no sentidas por el pequeño y la pequeña no tienen cabida en su vida.

El juego también es una ficción y, en cierta medida un fingimiento, una fantasía, sobre todo en los casos donde juegan a ser lo que no son o juegan con algo a lo que dan a una figura una función que no tiene, pero juegan como si él o ella y las cosas fueran como son. (Ej: Las niñas juegan a las mamás, los niños montan el palo de la escoba como si fuese un caballo).

Esta forma de jugar es como un desdoble de la realidad pero sin ningún tipo de separación pues no aprecia líneas divisorias, de tal forma que convierten en juego todo lo que hacen, y pasan insensiblemente de la fantasía a la realidad como si ésta no fuera otra cosa que la continuación material de aquella. Así el juego en el niño y la niña viene a ser como la imaginación en el adulto, con la diferencia de que el adulto distingue perfectamente la realidad y la fantasía, con lo que esta ficción hace vivir intensamente lo que saben que es sueño o pura imaginación; sin embargo, el niño y la niña no tienen conciencia clara de tal distinción y así pueden vivir intensamente su fantasía, como si fuera una venturosa realidad.

El juego permite al niño y a la niña explorar el mundo, desarrollar sus funciones intelectuales y su afectividad y también su sociabilidad.

Es un medio inconsciente de aprender a distinguirse del mundo, a afirmarse a sí mismo o misma. Es un esfuerzo por desarrollar funciones latentes, acceder a conductas superiores, todo juego es una conquista.

El juego hace que el niño y la niña crezcan, se superen, evolucionen hacia la adolescencia y la madurez.

Los juegos simbólicos son representaciones de su fantasía y demuestran un cierto grado de adelanto afectivo e intelectual. Entran en esta acepción todos los juegos dramáticos. Tienen su eclosión a partir de los 3 años y son muy importantes para el enriquecimiento afectivo, lingüístico e intelectual.

Estos juegos marcan, según Schiller, Froebel, Piaget y Chateau, el paso del pensamiento animal a la representación intelectual. El juego simbólico marca la victoria del juego sobre la cosa. El niño y la niña rompen los hilos que unen la cosa con su función particular y les adjudican cualidades especiales (la silla es un tren, un palo un caballo,...).

Todo el material a su alcance se transforma a su capricho según el uso que el niño y la niña quieran darle. El niño y la niña representan personajes pero no sólo como imitación. Representan en el juego las propiedades de las cosas y de los seres que les interesan. Por eso todos los modelos actuales de juguetes con mecanismos perfectos son contraproducentes para el juego de los niños y las niñas, que gustan de todo poder simbólico; son objetos que impiden dar rienda suelta a su fantasía.

Vygotsky realiza un análisis marxista y dice que la reconstrucción de lo precedente se entiende a partir de lo consecuente, digamos que la explicación del juego simbólico se puede hacer a través del juego reglado; para él la explicación del símbolo es la comprensión de las actividades superiores, el verdadero juego es el juego simbólico o de representación. El símbolo hay que entenderlo como un símbolo concreto, cultural e históricamente marcado por el contexto. El símbolo lúdico representa y ejerce una actividad compleja que une la necesidad y la imaginación sobre lo no obtenido y la satisfacción de lo realizado. Las contrucciones imaginarias no son independientes de las situaciones que las provocan. Toda situación imaginaria tiene sus reglas. Toda representación está relacionada con la realidad que la provoca, por lo que todo juego tiene sus reglas y su organización. En el juego se reproduce una realidad ideal, esta realidad tiene unas características que el niño y la niña seleccionan y que reproducen tratando de imitar las claves de la existencia. Cuando reproducen lo que pasa en la escuela o en su casa, representarán aquello que creen más significativo de éstas.

Todo juego simbólico es una representación

El juego es un comportamiento vinculado a la conducta diaria del niño y la niña y a la evolución de sus capacidades y al desarrollo de su personalidad, los

juegos además de contener una fórmula fantástica, imaginativa y simbólica evalúan con el desarrollo del sujeto.

En la literatura referente al tema del juego simbólico, éste es designado con diferentes nombres: "conducta de simulación", "juego de imaginación", "juego de hacer como que", "juego de hacer creer", "juego de fantasía", "juego dramático" y "juego de representación"; todos estos nombres responden al mismo concepto.

Ortega (1991) define el juego sociodramático como una compleja organización de elementos espaciales, temporales, objetos auxiliares, clima psicoemocional y socioafectivo y de trama simbólica que hace verdaderamente laborioso y sutil el análisis de dicho marco y de los elementos de entrada y salida dentro de él, así como del mantenimiento del escenario lúdico donde transcurre la actividad.

En este tipo de juegos los niños y niñas representan todo tipo de papeles personales y profesionales aprendidos de su observación e imitación del mundo de los adultos, de su entorno, de su familia; en su casa, en el colegio y en el barrio, pueden realizar las representaciones de muchas formas, dando voz y animación a los muñecos u objetos, o pueden desempeñar, representar y protagonizar los personajes. Los papeles, gestos y palabras están al servicio del juego que se hace, adquiriendo formas de acción y por tanto modelos de cognición, representación y conocimiento, por lo que con estos juegos aprenden los papeles que existen en la sociedad a la que pertenecen, a la cultura en la que se encuentran.

Bruner (1984) ha demostrado cómo influyen estos juegos en las relaciones sociales y cómo permite a las niñas y niños explorar el mundo que les rodea de manera divertida.

Vygotsky y sus discípulos explicaron hasta qué punto el juego social y simbólico es una forma de organización de la actividad y de los factores psicológicos internos; como la estructura cognitiva y afectiva interactúan con los factores externos, tales como la cultura en su sentido histórico y social y también interactúan en los hábitos concretos de convivencia de los grupos sociales, constituyendo una forma de comportamiento psicosocial que posibilita a los niños y las niñas su desarrollo y la total comprensión del mundo que les rodea y del que, en un futuro próximo, van a formar parte. En estos juegos los niños y las niñas aprenden los papeles que los adultos como guías de su aprendizaje les exponemos, les presentamos en nuestra forma de actuar. La literatura pone a su alcance bien en los cuentos, bien en la T.V., o en los libros de texto o en las diferentes propagandas, los estereotipos y las deformaciones que conllevan una cultura androcéntrica y machista, y que en su necesidad de cariño, apoyo y aprobación por parte de los

adultos y en su deseo de agradar representan los papeles para los que sus mayores los destinan y están esperando de ellos y ellas.

La niña y el niño como actores

El niño y la niña son exploradores del mundo. En el juego también es así, ya que es su instrumento por el que pueden representar, previa exploración, todas las actividades que observan para imitarlas de los adultos.

Los contenidos que se representan en el juego simbólico tienen la función de orden, según las reglas del significado social y personal, poseen la acción lúdica, en el sentido de una meta inherente al propio juego, pero que la trasciende, y que se relaciona con las metas y las reglas del significado cultural de las acciones.

Vamos ahora a demostrar con casos reales la influencia de la cultura en los juegos de los niños y las niñas. Los trabajos que vamos a exponer pertenecen a las investigaciones hechas por diferentes Universidades de Estados Unidos y Australia conjuntamente y publicados por Davie, Fernie y otros. (1993)

Caso n° 1.- En una escuela infantil de América. Lisa es una niña de 3 años de edad y quiere jugar con sus compañeros Bob, Paul y Kevin. La profesora les dice que podrían jugar a los "cowboy" o alguna otra cosa.

Bob: *Vamos a jugar a los pistoleros.*

Todos ellos y ellas entienden el mensaje perfectamente, montan en los caballos de su imaginación y poniendo magia en sus manos aparecen unas pistolas y comienza el juego. Durante unos minutos se disparan entre sí, Lisa que lleva tiempo con éstos y se adapta perfectamente a ellos es muy amiga de Paul, se acerca a él y

Paul: *Bang, Bang,*

Lisa: *Bang, Bang.*

Por espacio de cinco minutos los niños y Lisa juegan, también juega con ellos la profesora

Lisa: (a Paul) *Bang, Bang.*

Paul: (a Lisa) *No, no, no, así no, tú no puedes dispararme a mí, no puedes matarme, yo soy el jefe de los pistoleros, y tú no puedes ser un pistolero, tú eres la mujer de un pistolero, bang, bang.*

Lisa: (a la profesora) *Bang, bang.* La profesora: (A Lisa) *Bang, bang.*

Paul gritando detiene el juego y dice a Kevin: *Yo soy el jefe de los pistoleros, tú eres un pistolero, y ella es la mujer de uno de los pistoleros.*

Kevin: (a Lisa) *Tú eres la mujer de un pistolero bang, . bang.*

Paul: (a Lisa) *Tú eres la mujer de un pistolero.* Bog: (a Lisa) *Tú eres la mujer de un pistolero.* Lisa: *Yo soy un pistolero, bang, bang.*

Paul: *No, no* (mirando a la profesora).

La profesora: *Yo también soy un pistolero.*

Ante esta afirmación de la profesora los niños aceptan que Lisa siga siendo un pistolero. Paul trata de poner en vigor lo que él cree y ya ha aprendido como correcto en la sociedad, cada una y cada uno tienen un papel que cumplir y representar, pero la variación de papeles de un adulto hace que ellos cambien.

Caso 2.- En otro escenario, Australia. Joanne es una niña de 4 años.

A Joanne le gusta jugar con los niños líderes de la clase y entre ellos tiene a su mejor amigo Tony; éste siempre está con Joanne, ésta le ayuda en todo y suele colaborar en los trabajos de Tony; a ella le gusta estar con él y jugar con el grupo de niños con los que él juega, pero tal vez porque ella suele colaborar con la profesora que también es una mujer. Un día que había tenido problemas en el juego con los niños, Joanne le decía a B. Davies, que a ella le gustaba jugar con los niños a los castillos y que trataba de hacer todo lo que ellos le decían y se amoldaba para poder jugar, pero que ella quería ser el líder y nunca la dejaban porque ellos le decían que tenía que ser siempre la princesa del castillo y que eso a ella no le gustaba porque las princesas de los castillos eran verdaderamente tontas.

Robert, es el líder de ese grupo de niños y es el que reparte los papeles en el juego y éste es el que describe lo que tiene que hacer la princesa, y como a Joanne no le gustaba éste papel había rehusado jugar a los castillos; Robert se lamentaba porque sin ella no podrían jugar a ese juego tan interesante porque ella se negaba a ser la princesa:

B. Davies: *¿Entonces, hay una princesa en el castillo?* Robert: *Claro.*

B. D.: *¿Qué tiene que hacer ella?*

R.: *Ella sólo es del Lord..... del castillo. Ella sólo es una cosa del Lord del castillo.*

B. D.: *¿Ella es buena?*

R.: *Puede, pero ella casi siempre es la que rompe, la que destroza el castillo.*

B. D.: *¿Es ella un héroe?*

R.: *No, ella es la causa de las peleas, es la causa de que los bandidos se la lleven.*

B. D.: *¿Los bandidos se la llevan a ella? Y entonces, ¿quién le ayuda?*

R.: *Nosotros nos vestimos de bandidos y entonces vamos al otro castillo a salvarla.*

B. D.: *¿Qué?... ¿Entonces tú pretendes ser un bandido para poder asaltar el otro castillo y salvarla?*

R.: *Y entonces los bandidos del otro castillo quieren salvar a la princesa.*

B. D.: *Ya entiendo. Vosotros sois bandidos que raptáis a la princesa para que los bandidos del otro castillo vengan a rescatarla.*

R: *Sí, eso.*

El análisis que hacemos de los papeles que le han asignado a ambas niñas, pone en evidencia claramente los conflictos con los que se encuentran cuando realmente quieren hacer uso de la magia del juego, de tal forma que la magia se les llega a convertir en verdadero trauma y problema en sus relaciones con los compañeros, y sobre todo les hacen renunciar a jugar por no ocupar el papel que la cultura, a lo largo de la historia, ha ofrecido a las mujeres y que se transforman en juego infantil para seguir, si no se cambia, perpetuando los estereotipos de género que se transmiten en los juegos escolares.

Conclusión

Juego y magia se conjugan en este artículo. Lo lúdico y lo fantástico son las notas esenciales que conforman las actividades de los niños y las niñas en su primera infancia.

Pero... ¿no son los estereotipos que la sociedad impone a éstos o los papeles establecidos los que pueden matar la creatividad?

Jugar puede ser seguir unas reglas, pero también romperlas, saltarlas, ir más allá de las normas sociales, y en ello está el placer, el goce, la sorpresa, donde la niña y el niño experimentan y aprenden.

Siguiendo a Vygotski somos los adultos guías para desarrollar las mentes de nuestros niños y niñas. Uno de los mejores medios a nuestro alcance es el juego, con todo su encanto y seducción, para formar y desarrollar su pensamiento.

Me pregunto: ¿Hasta cuando vamos a seguir restando posibilidades a nuestros niños y niñas, imponiéndoles vivir unos códigos sociales, éticos-culturales...? Los ejemplos, antes citados, son claros exponentes de que la división de papeles, funciones entre hombres/mujeres se reproducen en los juegos de los niños y niñas y que a veces son coercitivos.

Más en las niñas que en los niños, donde su papel es secundario y pasivo. Sólo conseguiremos que el juego sea mágico si la actividad lúdica que realizan nuestras niñas es fruto de su libertad para elegirlos.

Bibliografía

BARRIE THORNE. (1993): "Gender Play", *Girls and boys in school*. Open University Press. Buckingham.

BROWYN DAVIES, y otros (1993): "Becoming a person in the preschool: creating integrated gender, school culture, and peer culture positionings" *International journal of qualitative studies in education*, Vol. 6, NO. 2. 95- 110. London 1993

BRUNER. J. (1983). "El habla del niño". Ed. Paidós. Barcelona.

DUNN, J. (1986): "Relaciones entre hermanos". Ed. Morata. Madrid.

DUNN, J. AND WOODDING, C. (1977): "Play in the home and its implication for learning". En Tizard and D. Harvey. (Ed.): *Biology of Play*. Philadelphia. Lippicott.

DUNN, J. y KENDRICK, C. (1986): "Hermanos y hermanas. Amor, envidia y comprensión". Ed. Alianza.

MARCHESI, A. (1984): "El conocimiento social del niño". En Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. : *Psicología evolutiva*. Ed. Alianza. Madrid.

MILLAR, S. (1968): *Psicología del juego*. Ed. Fontanella. Barcelona. 1972.

MILLAR, P. y GARVEY. C. (1984): "Mother-baby role play: its origins in social support". En Bretherton, I. (Ed.): (1984): O.C. NELSON, K. (1978): "How children represent knowledge of their world in and out of language preliminary". En Siegler, R. S. (Ed.). . *Children's thinking. What develops? Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale.*

NELSON, K. y GRUENDEL, J. (1979): "At morning it's lunchtime. A scriptal view of children's dialogues". *Discourse Processes*, 2, pp. 73-94.

NELSON, K. (1981): "Social cognition in a script framework" En Flavell, J. and Ross, L. (1981). (Eds.): *Social cognitive development. Frontiers and possible futures*. Cambridge University Press.

NELSON, K. y SEIDMAN, S. (1984): "Playing with scripts". En I Bretherton (1984). (Ed.): *Symbolic play*. Academic Press. O. Florida.

ORTEGA, R. (1987): "El juego: un laboratorio de Comunicación". *Actas de las V Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela*, pp. 25-26.

ORTEGA, R. (1990): "Jugar y Aprender". Ed. Diada. Sevilla.

ORTEGA, R. (1991): "El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social". En *Infancia y Aprendizaje*, n 55, pp. 103-121.

PIAGET, J. (1923): "El lenguaje y el pensamiento en el niño". B. Aires. Guadalupe. 1972.

PIAGET, J. (1926): "La representación del mundo en el niño". Ed. Espasa Calpe. Madrid. 1933.

PIAGET, J. (1932): "El criterio moral en el niño". Ed. Fontanella. Barcelona. 1971.

PIAGET, J. (1936): "El nacimiento de la inteligencia" Ed. Aguilar. Madrid. 1969.

PIAGET, J. (1946): "La formación del símbolo". Ed. F. C. E. México. 1961.

SHANTZ, C. U. (1982): "Children's understanding of social rules and the social context". En F. C. Serfica. (Ed.). . *Social-Cognitive development in context*. London: Methuen.

VYGOTSKI, L. S. (1933): "Apuntes para unas conferencias de psicología de los párvulos". En Elkonin (1980): *Psicología del juego*. Ed. Aprendizaje. Madrid.

VYGOTSKI, L. S. (1933): "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Ed. Crítica. Barcelona. 1979.

VYGOTSKI, L. S. (1934): *La imaginación y el arte en la infancia*. Ed. Akal. 1982. Madrid.

VYGOTSKI, L. S. , LEONTIEV, A. N. Y LURIA, A. R. (1986): *Psicología y pedagogía*. Ed. Akal. Madrid.

EL SEXISMO COMO FUENTE DE DESIGUALDADES

Xavier Bonal - Amparo Tomé

ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona

La sociología de la educación se ha ocupado primordialmente, sobre todo a partir de la década de los 70, en demostrar como la institución escolar actúa como mecanismo de reproducción social, económica y cultural. Independientemente de la perspectiva teórica adoptada por los distintos autores, la mayor parte de los trabajos críticos subrayan la funcionalidad de la escuela para determinados intereses de grupos sociales concretos, principalmente los intereses económicos de las clases poseedoras del capital -que "utilizan" la escuela como medio para la reproducción social de la fuerza de trabajo- y de otros grupos dominantes que proyectan sobre la escuela sus luchas políticas e ideológicas.

A mediados de los años 70, sin embargo, algunas autoras, como Madeleine Arnot (McDonald 1980, Arnot 1980) insisten en que la escuela no es solamente una institución reproductora de las relaciones sociales capitalistas, sino que también cumple un papel básico en la reproducción de las relaciones patriarcales, asignando roles sexuales específicos a hombres y mujeres. De hecho, existen interrelaciones fundamentales entre la reproducción de las condiciones para la persistencia de desigualdades de clase y las desigualdades de género. La conexión más evidente es el papel de la mujer en la reproducción biológica de la fuerza de trabajo y la disponibilidad para el Capital de un ejército de reserva de mano de obra.

Sin embargo, si bien pueden establecerse importantes paralelismos entre el análisis del papel de la escuela en la reproducción de la estructura social y en la reproducción de la división sexual del trabajo, es más difícil entender con los mismos parámetros la forma en que esa reproducción es llevada a cabo. La diferencia más significativa la encontramos en que si bien en el caso de las diferencias sociales las desigualdades se manifiestan en los niveles de fracaso escolar (y por lo tanto en el distinto acceso de los diferentes grupos sociales al mercado de trabajo), en el caso de las diferencias de género no existen diferencias evidentes respecto al rendimiento académico entre chicos y chicas. Es más, actualmente estudios recientes han demostrado que el rendimiento de las chicas es en algunos casos superior al de los chicos.

Otros indicadores, no obstante, dan cuenta de la existencia de desigualdades significativas entre hombres y mujeres por lo que respecta a la representación de cada grupo sexual en los diferentes segmentos del mercado de trabajo. Si nos fijamos, por ejemplo, en el propio sistema educativo, en el curso 1989-90 había en Cataluña un 75% de

mujeres y un 25% de hombres en enseñanza primaria, mientras que las mujeres solamente representaban un 27,5% en el sistema educativo universitario. La distribución de cargos en la Universidad demuestra otro tipo de discriminación: solamente el 7,5% de las mujeres ocupaban ese mismo año un cargo de dirección departamental o decanato. Asimismo, la distribución del profesorado por facultades o escuelas técnicas superiores muestra también importantes diferencias. Por ejemplo, las mujeres representan el 56,38% de la docencia en Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, mientras que son solamente el 8,8% en Arquitectura(1).

No hace falta mencionar las diferencias que se producen en otras profesiones. Por ejemplo, en política, en profesiones técnicas, o en determinados oficios (carpintería, mecánica, construcción) la presencia femenina es casi inexistente. En cambio, en profesiones como enfermería, peluquería o secretariado ocurre exactamente lo contrario.

La no relación entre el rendimiento académico, por una parte, y las diferencias en las posiciones laborales y sociales, por otra, plantean entonces la cuestión de qué ocurre en el interior de nuestras escuelas -y que relación tiene la escuela con otras instancias de socialización- que produce la adquisición de roles sexuales diferenciados entre hombres y mujeres. Es decir, ¿a través de qué mecanismos se reproduce la desigualdad sexual?

Son ya numerosos los estudios que se han ocupado de dar respuesta a esta cuestión y de identificar diferentes factores explicativos de la producción de desigualdad sexual. Un posible criterio de clasificación puede establecerse en tres categorías: curriculum, expectativas del profesorado e interacción en el aula:

a) **Curriculum explícito.** Una de las principales fuentes de desigualdad se produce a través de los propios contenidos curriculares. La configuración del curriculum no es neutral, sino que indica siempre un proceso de selección cultural. La propia jerarquía de saberes, la ordenación del curriculum por niveles y las fronteras entre contenidos, demuestran una educación dirigida fundamentalmente al desempeño de roles en el espacio público. Asimismo, los propios contenidos curriculares omiten la experiencia de las mujeres y su presencia a lo largo de la historia. Un claro ejemplo lo constituye la forma en que la Historia es enseñada en los centros educativos. La apología de las gestas heroicas de reyes y conquistadores excluye la historia de las formas de reproducción de la vida cotidiana en cada momento histórico.

Los propios libros de texto son sexistas tanto a través de las ilustraciones, del lenguaje y de los contenidos. Las mujeres, cuando aparecen, lo hacen en posiciones

subordinadas o dependientes, mientras que el protagonismo visual y textual corresponde a los hombres. A la vez, pasan por alto las contribuciones de las mujeres al progreso científico y social. No se nombran literatas, matemáticas o físicas que otras investigaciones se han encargado de poner de relieve.

b) **Expectativas del profesorado.** Varios trabajos han enfatizado las formas en que maestros y maestras proyectan estereotipos sexistas en la evaluación y en las expectativas de chicos y chicas. Se trata de una discriminación inconsciente, ya que el profesorado manifiesta en todo momento tratar al alumnado por igual. Sin embargo, se producen y se transmiten diferencias que se refieren especialmente a las expectativas de trabajo de unos y otras. Un caso claro es el de la investigación de Spear (1985), en la que se demuestra como ante exámenes de ciencias idénticos firmados con nombres masculinos y femeninos, el profesorado califica y valora de distinta forma tanto los exámenes como las consecuencias de los mismos sobre la vida profesional del alumnado.

Lo que apuntan los estudios sobre las expectativas del profesorado es la existencia de fronteras de género implícitas en sus prácticas pedagógicas y de evaluación. De este modo, proyectan sobre los niños un modelo de género masculino, en el que la independencia, la seguridad, el riesgo, la actividad, etc., son componentes esenciales del individuo, mientras que sobre las niñas se proyecta un modelo contradictorio, ya que se les invita a participar de los valores educativos fundamentales y a la vez se les transmite un mensaje de papel secundario en la escuela. Estas expectativas junto con los mensajes que transmiten otras instituciones (como la familia o los medios de comunicación), tienden a polarizar los modelos de género masculino y femenino, y a legitimar el discurso ideológico de la diferencia biológica.

c) **Interacción en el aula.** Las mismas expectativas inconscientes del profesorado se manifiestan en la interacción en el aula. El estudio de Subirats y Brullet (1988), el más completo realizado en España respecto a la interacción docente/alumnado, demuestra como maestras y maestros, independientemente del sexo, dedican mayor atención a los niños que a las niñas. Las diferencias se acentúan en aquellos espacios de la escuela donde la interacción se ajusta menos a pautas preestablecidas; por ejemplo, en asambleas o en talleres prácticos. Las diferencias son también significativas por lo que respecta a la participación voluntaria de chicos y chicas. Los primeros tienden a participar públicamente en el aula más que las chicas, y tienen menor dificultad para exponer sus experiencias personales.

Ambos aspectos de la interacción demuestran pues como la niña participa menos del tiempo escolar que el niño, y como tiende a ajustar su comportamiento a las normas y expectativas preestablecidas, mientras que el niño es socializado con un mayor espacio de autonomía personal.

Por otra parte, a partir de los datos de una investigación que estamos realizando desde el ICE de la UAB, se constata como existen también relaciones sexistas entre el propio alumnado. Por una parte, las interacciones entre chicos y chicas son a menudo conflictivas verbal y físicamente (tendencia al insulto con connotaciones sexistas), especialmente en los espacios no regulados institucionalmente, y por otra, las relaciones entre grupos del mismo sexo indican la adquisición de comportamientos sexualmente estereotipados en cada colectivo. En el caso de los chicos, la exaltación de la virilidad, de su fuerza física y de competitividad; en el caso de las chicas, la preocupación por su cuerpo y su estética, y la asimilación de una posición de subordinación con respecto a los chicos.

¿Cuáles son las consecuencias de este modelo de socialización escolar? Fundamentalmente las consecuencias son dobles. Por una parte, se consolida un discurso que, bajo una apariencia de igualdad de acceso a los recursos educativos y públicos, enmascara una realidad de desigualdad sexual y social. Al ser las propias mujeres las que "renuncian" a determinados estudios y puestos de trabajo, el sistema queda libre de culpa y lo traslada a una cuestión de decisiones personales. De este modo, no sólo se reproduce una estructura de posiciones sociales diferentes por sexo, sino que esa estructura se legitima. Por otro lado, la escuela consolida un modelo cultural dominante que se ajusta a los estereotipos de género masculino. La independencia se valora como superior a la dependencia afectiva, el mundo público es más importante que el espacio privado, o la autonomía personal se prioriza con respecto al cuidado de los demás. Todo ello tiende a establecer un único modelo válido y la existencia de déficits de determinados individuos con respecto al mismo. De este modo, las actitudes y comportamientos que difieren del modelo son valoradas como carencias o como inferioridad. Esta cuestión, no atañe solamente a las niñas sino que también es aplicable a aquellos niños que no se ajustan al modelo de comportamiento masculino.

El sexismo, por lo tanto, no es solamente un problema de desigualdad sexual, sino que también es un problema de jerarquía cultural. Independientemente de las posiciones sociales que ocupan hombres y mujeres, la escuela confirma modelos de género que tienen consecuencias graves sobre la interacción cotidiana y sobre los modelos de vida disponibles para hombres y mujeres.

El sexismo, además, se produce fundamentalmente de forma invisible. La interiorización de los modelos de género no es algo pautado ni sancionado como lo es el rendimiento académico. Es precisamente en la escuela mixta, aparentemente igualitaria, donde las formas de producción de desigualdad sexual se producen más sutilmente, y donde, en consecuencia, es más difícil detectarlas y combatirlas. No hay duda de que la escuela separada era, en general, mucho más discriminadora que la actual. No obstante, la visibilidad de la discriminación fue uno de los factores que contribuyó a la evidencia de la necesidad de un cambio. En la escuela mixta, en cambio, las formas de reprimir o disimular las manifestaciones de transgresión del género, dificultan la aparición de una conciencia colectiva de necesidad de cambio.

La presencia, además, de valores pedagógicos muy arraigados entre el profesorado, dificulta la toma de conciencia respecto a la magnitud del problema. Por ejemplo, el valor de la libertad de elección individual, expresión de una de las metas conseguidas por la escuela democrática, enmascara los factores sociales y culturales que influyen sobre la toma de decisiones. De este modo, el profesorado no se considera responsable de las elecciones de su alumnado, ya que no debe intervenir sobre las "preferencias" de cada chico. Por otra parte, la misma valoración de la espontaneidad individual en la escuela se potencia como si todo el alumnado dispusiera de las mismas condiciones para desarrollarla, sin que se tenga en cuenta la existencia de puntos de partida diferentes en función de cada género. Tal es el caso de la participación voluntaria de unos y otras, la expresividad en talleres de teatro, etc.

De lo dicho hasta ahora podría deducirse un cierto pesimismo o una cierta inmovilidad de la escuela de cara a posibles transformaciones en la reproducción de la desigualdad sexual. Sin embargo, existen fuentes de tensión suficientemente significativas para que algún tipo de cambio tenga lugar. Por un lado, la progresiva incorporación de la mujer al mundo laboral, la producción teórica y empírica de trabajos que evidencian la existencia de sexismo, las presiones de colectivos feministas, etc., son factores que entran en contradicción con un modelo de reproducción de la división sexual del trabajo y con los estereotipos sexuales tradicionales. Ello supone una fuente de posibles tensiones que se acentúan en la medida en que las mujeres disponen de voz y espacio en el ámbito público.

Por otra parte, en las sociedades avanzadas, el sistema educativo tradicional, y concretamente la enseñanza primaria, es cada vez menos trascendental para la producción social. En este sentido, la adquisición de conocimientos tradicionales deja de ser la principal prioridad de nuestras escuelas, ya que tanto la especialización en

estudios de postgrado (masters, diplomaturas, etc.), como la mayor importancia de sistemas de educación no formal o la propia formación en el empleo, cubren funciones tradicionalmente asignadas a la educación formal. En este sentido, el papel de la escuela en el futuro podrá y deberá ser el de una institución que eduque para la vida, en un sentido amplio del término. Esto crea un espacio para la lucha democrática que vaya en la dirección de crear formas alternativas de escuela, en las que los ejes básicos de la educación no sean los contenidos tradicionales sino aquellos aspectos necesarios y básicos para la reproducción de la vida cotidiana.

El profesorado no puede ni debe permanecer ajeno a estas tendencias y debe jugar un papel fundamental en la conducción del cambio. El desarrollo de su capacidad crítica es condición indispensable para tomar conciencia del problema y plantear otras estrategias educativas que hagan posible una escuela plural e igualitaria.

Referencias

Arnot, Madeleine (1980).- "Socio-cultural Reproduction and Women's Education" en Deem, R. (ed.) *Schooling for Women's Work*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

MacDonald, Madeleine (1980).- "Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations" en Barton, L. et al. (eds) *Schooling, Ideology and the Curriculum*. Barcombe: Falmer Press.

Spear, Margaret G. (1985).- "Teacher's Attitudes towards Girls and Technology" en White, J. et al. (eds) *Girls Friendly Schooling*. Londres: Routledge

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

Nota: (1) Datos extraídos de Rovira, M. (en curso): "La enseñanza, ¿una profesión femenina?" Cuadernos de Coeducación, nº 4. Barcelona: ICE de la UAB.

LOS VALORES DEL GENERO EN LA ESCUELA

Emma García Sánchez

* Maestra de EGB

Desde que en el siglo XVIII, Rousseau (considerado padre de la Pedagogía Moderna) tratara de fundamentar una educación diferenciada para hombres y mujeres en función de su propia naturaleza ("la mujer fue creada para ceder ante el hombre y tolerar sus injusticias"), se ha recorrido un largo camino. Hoy sabemos que el intento de seguir argumentando que las diferencias biológicas implican comportamientos y aptitudes diferentes para hombres y mujeres es una falacia, que encubre posicionamientos inmovilistas.

Las investigaciones realizadas en el campo de la Sociología y la Antropología, esencialmente, demuestran que los comportamientos humanos varían según las culturas donde se tienen lugar. Así los roles establecidos para hombres y mujeres no son los mismos en las sociedades no occidentales, como comentan Marina Subirat y Cristina Brullet (La Coeducación p. 19). En la misma línea T. Parson, centra sus estudios en el papel que ha jugado la sociedad en la formación de las personalidades femeninas y masculinas. Y así numerosas investigaciones realizadas, demuestran que las causas de las diferencias atribuidas a hombres y mujeres no se encuentran en aspectos biológicos sino sociales.

Este análisis nos llevaría a confrontar la concepción de "sexo" como característica biológica atribuida a hombres y mujeres, con la de "género", considerado como el conjunto de normas, pautas y creencias impuestas a las personas que les va a condicionar su propio desarrollo en función de la expectativa social generada según su sexo.

Es importante tener en cuenta esto, porque la escuela va a transmitir esta diferenciación, no como una imposición, sino como una característica innata. De esta manera se convierte en potenciadora del entramado social de acuerdo a un modelo cultural dominante que establece un sistema de valores diferentes para hombres y mujeres, teniendo mayor "consideración social" los atribuidos al varón.

Pero antes de detenernos a analizar esta sutil transmisión de significados es necesario saber que los niños y niñas, cuando llegan a la escuela, ya han adquirido los aspectos fundamentales de su identidad sexual, porque su entorno familiar ya les ha proporcionado un modelo con el que poder identificarse. Y no solamente eso, a partir de los seis años, niños y niñas atribuyen una superioridad social al varón.

Posteriormente la escuela se encargará de reafirmar ese aprendizaje, a través de actitudes, valores, conceptos, normas, rutinas... que irán generando posiciones subordinadas de la niña respecto al niño.

Ese modelo masculino mostrado como "el mejor" no puede, sin embargo, ser asumido por las chicas, al contrario, cualquier intento de imitación tendrá, la mayoría de las veces efectos negativos. Así podrán ser estudiosas y responsables, pero ello se traducirá como signo de debilidad o sumisión, mientras que comprobarán que los mismos valores en los chicos les hacen inteligentes y prometedores.

Incluso la incorporación de la mujer a ciertas profesiones reservadas hasta ahora para hombres, ha servido para afianzar planteamientos regresivos que quieren seguir demostrando que la diferencia numérica que aún existe, viene a confirmar la excepción de la regla.

Para modificar estas situaciones es necesario indagar sobre la discriminación inconsciente que se genera en la escuela y sobre todo es necesario romper con una escuela diseñada para niños en la que las niñas han sido las "convidadas de piedra". Esto solamente será posible respetando y valorando las conductas positivas que han desarrollado separadamente ambos sexos, con intervenciones educativas que eliminen el sexismo que aún se da en los centros escolares.

Eso no va a ser fácil porque, durante el período escolar, las niñas y niños aprenden todo un sistema de normas y reglas de conductas no establecido explícitamente pero que les va a determinar su desarrollo como personas. Es lo que conocemos como Curriculum Oculto.

Así a través del lenguaje, las niñas aprenderán que se ignore su identidad y se les nombre en masculino en determinadas ocasiones y no en otras..., las imágenes y los textos les recordaran, casi constantemente, la función que la sociedad espera de ellas ... No es casual que cuando se comienza por algunos sectores .

a investigar la función que cumple el lenguaje en la transmisión de roles, se desempolven todas las reglas sintácticas y lingüísticas, olvidando que fundamentalmente el lenguaje en todas sus formas de expresión ha servido al ser humano para reconocer, apreciar su entorno y comunicarse con él.

Es curioso como muchos y muchas enseñantes se introducen en esta discusión, viendo incluso como intransigencia, la demanda creciente a que la mujer exista con nombre, en todas las situaciones en la que existe como persona; sin embargo no ha producido ningún tipo de indignación, el hecho de que durante años se haya utilizado como manual de consulta para escolares, cierto Diccionario de la

Lengua (Edic 1979), donde niñas y niños pueden encontrar como sinónimos de hombre: "persona, ser humano, sujeto, varón, macho" y como sinónimos de mujer: "hembra, cónyuge, costilla, ramera, puta".

No podemos por tanto pensar en la imparcialidad del lenguaje porque, además de ser ambiguo para la mujer, reafirma el status del varón en todas sus formas expresivas.

Pero no solamente el lenguaje se convierte en elemento discriminador, ya que a pesar que la escuela mixta supera la división que se hacía de algunas disciplinas en las escuelas segregadas, una pequeña revisión sobre los contenidos de enseñanza servirá para comprender que la objetividad atribuida a las diferentes ciencias es, cuanto menos, dudosa: así niñas y niños aprenderán lo que han hecho los hombres a través de la historia, en las ciencias, en la literatura ... pero les será difícil descubrir qué papel desarrollaron las mujeres.

La categorización de las materias también ha provocado una fuerte discriminación porque las expectativas de rendimiento para niñas y niños son diferentes (Las carreras de ciencias son consideradas "más apropiadas" para varones) y no será lo mismo un suspenso en matemáticas para un chico que para una chica.

Sin embargo es quizá a partir de las actitudes y conductas que se dan en los centros educativos, donde niñas y niños afianzan su identidad sexual en función del rol impuesto, lo que les va a limitar su desarrollo como personas.

Este tipo de discriminación es el que más trabajo cuesta percibir porque durante años hemos normalizado determinados comportamientos que han situado al grupo-niñas en situaciones manifiestamente injustas y no serviría por tanto un tratamiento igualitario actualmente porque no están situados niñas y niños en el mismo punto de partida. Para eliminar este sesgo sexista es imprescindible abordar intervenciones planificadas y positivas en los centros que ayuden a modificar conductas tan arraigadas.

Un primer paso es el compromiso de analizar diferentes situaciones que frecuentemente se dan en los centros. Repasemos algunas de ellas:

Ver llorar a una niña pequeña porque un compañero le levanta la falda no provoca indignación, a veces todo lo contrario e incluso se les anima a ello por los adultos. En la escuela la regañina será más fuerte "si no se hacen los deberes" que si se "coge el culo" a la niña.

El protagonismo en el deporte, en la representación de la clase, en la preparación de fiestas y celebraciones es asumido fundamentalmente por los chicos y si las chicas quieren acceder a él deberán demostrar que superan con mucho a sus compañeros.

La imitación de "conductas consideradas masculinas", que muchas adolescentes hacen para evitar ser relegadas a segundos planos, no le sirven porque se considerará que

están ocupando un espacio que no es el suyo y son catalogadas como "marimachos". Si por el contrario hacen gala de "conductas consideradas femeninas" entonces pueden ser "sosas" "ñoñas" o "marías". Y más difícil lo tendrán si intentan reivindicar una igualdad con argumentos porque entonces, despectivamente, serán "feministas".

En los primeros niveles, las manifestaciones a través del juego espontáneo demuestran, una vez más, hasta que punto se van marcando los estereotipos sexuales: invariablemente ellas serán las mamás, las enfermeras, las princesitas desvalidas... y ellos serán los héroes, los supermanes, los policías...

Podría terminar diciendo qué en el desarrollo de todas estas situaciones es fundamental el papel que asumen los enseñantes. Aunque posiblemente la mayoría de las veces no se es consciente que muchas intervenciones tienen un sesgo discriminatorio e incluso resulta difícil admitirlo, lo cierto es que profesores y profesoras, forman parte de ese entramado social al que me refería al principio, como componentes de un modelo cultural que ha potenciado limitaciones personales difíciles de superar.

De esta manera parecerá normal que los niños sean más alborotadores y las niñas más tranquilas, que ante las mismas situaciones se actúe desde diferentes parámetros ("los niños no lloran" o "cómo pegas a una niña" o "las niñas no dicen esas cosas"...) a veces es un gesto, una expresión inconsciente, un comentario lo que a niñas y niños les van a demostrar que lo que se espera de ellos y ellas son cosas que nada tienen que ver con sus gustos, sus inquietudes, sus problemas sino con su sexo. Difícilmente se darán cuenta que esta diferenciación entre hombres y mujeres es producto de los intereses de la sociedad y del modelo cultural que caracteriza a ésta.

Mientras no cambie este modelo el "GENERO" que no el "SEXO" será el determinante de que niñas y niños vayan creciendo en un entorno tipificado que en nada va a favorecer su desarrollo como personas.

Capítulo III

¿ES POSIBLE COEDUCAR EN LA ESCUELA ACTUAL?

SER UNA CHICA

EN UNA ESCUELA DE CHICOS

M^a José Urruzola

* Asesora de Coeducación en los C.O.Ps. de Vizcaya Colectiva "Tanbroa"

1.-_La escuela mixta: Privilegiadora de lo masculino

Históricamente la enseñanza mixta existe desde principios de este siglo y en 1939, quedó prohibida por una ley que estuvo en vigor treinta años.

A comienzos de los años setenta se dio dentro del campo de la enseñanza un movimiento de renovación del sistema educativo que sirvió de marco idóneo para que el sector más progresista de la enseñanza empezara a reivindicar los espacios escolares mixtos.

Entre los argumentos que se daban para justificar este cambio, los que más se oían eran: la necesidad de normalizar el trato entre chicas y chicos y la conveniencia de reaccionar contra las escuelas segregadas, marcadas muchas de ellas por los retrógrados prejuicios de la Iglesia de la época.

También tuvo su peso en este cambio la esperanza de que juntando a chicas y chicos, las chicas irían «civilizando» a los chicos y disminuiría así la dificultad que ofrecía a los centros escolares la agresividad y movilidad educacional de los chicos.

La enseñanza mixta se fue implantando progresivamente hasta que en 1984 el Gobierno ordenó su obligatoriedad.

Esta medida se vivió como un paso progresista hacia la democratización y europeización del sistema educativo y creó expectativas de igualdad de oportunidades entre los dos sexos. Pero el cambio se hizo sin una crítica previa a los estereotipos «género masculino», «género femenino», con que la escuela segregada había educado a chicas y chicos al margen de su propia individualidad. Sin un análisis profundo de la estructura sexista de la escuela, en la que convivirían chicas y chicos en una aparente igualdad.

Pronto empezaron las chicas a padecer los efectos de esa falta de análisis, que guió el paso de escuela segregada a mixta:

- Se les empieza a hablar en masculino y ellas deben darse por aludidas y sentirse incluidas.
- En las asambleas escolares, ellas se han ido callando y los chicos tomando la palabra.
- Las fiestas escolares, los deportes y conjuntos de música, son dirigidos por los chicos, mientras ellas quedan limitadas a ser sus espectadoras y a aplaudirles.
- En las clases se van cambiando las delegadas por delegados. - Las instalaciones del centro van envejeciendo y destruyéndose a un ritmo marcadamente más acelerado que cuando estaban las chicas solas.
- La ocupación del espacio ha sido otro cambio espectacular.

- En el rendimiento escolar también las chicas han pagado su precio.
- Los chicos van viviendo sus valores positivos y negativos, desde una posición de grupo dominante.
- Quizá el precio más elevado que han pagado las chicas en el espacio escolar mixto sea la agresión sexual, cotidiana, normalizada.

Y así, día a día, a través de éstos y otros muchos comportamientos, se les va imponiendo el modelo de conducta masculino. Y además desde distintos ángulos de la propia estructura escolar se les estimula a entrar en el llamado mundo científico, se les recuerda todo lo que deben aprender para igualar a los chicos en la técnica, educación física, etc. sin criticar la forma masculina de «estar» en la ciencia, en la técnica o en el ejercicio físico. Se les va exigiendo que respondan al modelo de «belleza femenina» establecido socialmente por los hombres.

Frente a este modelo masculino, las chicas raramente ven valorado su mundo: ven cómo los chicos se rebelan si al nombrar al colectivo en femenino se les considera incluidos. No perciben un mundo científico explicado a través de objetos, ejemplos que tengan que ver con sus experiencias, con su lenguaje y sus gustos.

Ante el mundo de la técnica no encontrarán la forma de llegar a todo lo que signifique avance y desarrollo científico desde «su» propia historia, sin entrar en el mundo de la competitividad, de la rigidez o sin que lo técnico signifique deterioro de relaciones humanas, etc.

Después de varios años de existencia de escuela mixta, se sigue, en general, sin hacer un análisis de su estructura sexista y sin cambiar en lo fundamental, el sexismo de la anterior etapa segregada y añadiendo además una gran dosis de confusión.

Las consecuencias de la integración de la escuela segregada en la mixta en estas condiciones son dos: la universalización del modelo educativo masculino y el reforzamiento del sistema escolar sexista a través de diversos mecanismos: actitud del profesorado, libros de texto, lenguaje, etc.

Al final, la supuesta «normalización» que se defendía como argumento básico en pro de los espacios escolares mixtos, ha quedado reducida a mantener la misma estructura sexista que había en la etapa segregada, pero con una apariencia más adaptada a las formas europeas de hacer igualdad. Se va consiguiendo así «normalizar» las relaciones de género, según las exigencias de la época.

Por coherencia, este análisis nos exige buscar formas alternativas al espacio escolar mixto. Pero esto será objeto de otro apartado.

2.- Ser una chica en una escuela de chicos

Después de unos años de experiencia de espacios escolares mixtos, vamos constatando cómo la Escuela Mixta, al universalizar el modelo masculino, se ha convertido en una escuela para chicos, donde se deja a las chicas entrar por la misma puerta, estar en la misma aula, con los mismos profesores/as y los mismos libros.

Pero una vez dentro, ellas deberán adecuarse al modelo masculino si quieren tener éxito, relacionarse amistosamente con sus compañeros o evitarse conflictos o infinitos sinsabores, aún a costa de renunciar a formas de ser y "estar en el mundo" que ellas tienen.

No olvidemos que las chicas vienen a la escuela, desde un medio familiar y social, en el que se les ha enseñado con la palabra y con los hechos que ser mujer es "ser menos" y que

para ser aceptadas y moverse con seguridad... tienen que adaptarse a las pautas del comportamiento del mundo masculino.

Por eso, poco a poco y casi sin darse cuenta, como un mecanismo de subsistencia en el grupo:

- Se irá conformando con pasar a ser "alumno" y con que se refieran y dirijan a ella en masculino.
- Estudiará lo que han hecho y dicho los hombres en la Historia, Filosofía, Literatura, Ciencias, Matemáticas, etc., pero difícilmente conocerá lo que hicieron y dijeron las mujeres.
- No le será nada fácil usar los espacios deportivos según sus aficiones y acabará por asociar campo de deportes con partido de fútbol.
- Se sentirá confusa, ante lo que cotidianamente, en su espacio escolar, se llama: actividad, iniciativa, humor, pasividad, belleza física, compañerismo...
- Cuando empiece a pensar en los próximos estudios, se enterará enseguida de que hay carreras "muy apropiadas para una chica".
- En el trato con sus compañeros tendrá que aprender a reír sus bromas, bajo pena de ser "una sosa"; a soportar sus agresiones sexuales, si no quiere que le llamen despectivamente "feminista", tendrá que pagar por los desperfectos de materiales y local que ellos ocasionan, porque de no hacerlo, será "mala compañera".
- Recordará haber oído que los hombres son superiores, aunque ella constate que, trabajan menos, sacan peores notas y son más infantiles que ellas.
- Tendrá que ir asumiendo que ella y sus compañeras no son listas o responsables, son solamente "empollonas".
- En las fiestas escolares, se irá quedando en segundo lugar, para vender en la puerta, preparar el escenario, sentarse a escuchar sus músicas y reír sus comedias y al final aplaudirles y ayudar a recoger.

Y así, en la medida que las chicas van interiorizando estos "aprendizajes" que diariamente les ofrece el mundo escolar, a través de éstas y otras muchas ocasiones, van adecuándose al papel que desde el mundo masculino se les impone: el papel de mujer tradicional del género femenino o el de mujer triunfadora a la medida del hombre.

Una vez más, se demuestra que cuando en la Escuela se juntan dos culturas en desiguales condiciones objetivas, sin ningún análisis y sin ninguna medida correctiva, la que es dominante socialmente, sigue siendo la predominante también en el espacio escolar.

Quizá la primera tentación es culpabilizar a las chicas y exigirles después "que espabilen de una vez", sin tener en cuenta que la cultura masculina, para imponerse, cuenta:

- Con todo el respaldo social y con los múltiples mecanismos que esta cultura tiene en una sociedad sexista.
- Con el terreno abonado que supone la circunstancia particular de que la "subcultura femenina" está representada en este caso por niñas y jóvenes que aún no tienen el suficiente sentido crítico y la suficiente

fuerza como para rebelarse ante una cultura que se les impone de múltiples formas, a veces sutiles, para despojarles de sus formas de jugar, amar, estar, vivir, aunque sean más positiva, o al menos las suyas.

- Con el papel que juegan las profesoras y profesores, que también han asimilado la cultura dominante y son transmisores o transmisoras de ella.

Esperar a que espabilen solas en estas condiciones, a que luchen minuto a minuto contra viento y marea e individualmente, es exigirles demasiada tarea.

Seguramente quienes tenemos alguna responsabilidad en la educación, podemos colaborar en ofrecerles mejores condiciones, para que ellas analicen, luchen y elijan.

Si antiguamente se educaba a las chicas para que encarnasen el género femenino, y actualmente para que se revistan del género masculino... ¿cuándo empezaremos a educarlas para que sean personas?

3.- Espacios escolares autónomos para chicas y chicos: una alternativa a la actual escuela mixta.

La experiencia de unos años de espacios escolares mixtos, nos van demostrando que aquellas expectativas de igualdad entre los sexos, que se tenían cuando en la década de los 70 se reclamaba una escuela mixta para superar la anacrónica escuela segregada, se han limitado a la consecución de una igualdad formal, pero no real.

La Escuela Mixta ha universalizado un modelo masculino, integrando en él a las alumnas (como se intentó explicar en el apartado anterior).

La realidad de sus aulas nos va mostrando que la desigualdad objetiva entre chicas y chicos, significa en la práctica, una discriminación de las chicas.

Para superar esta discriminación, que supone previamente, respetar y valorar las diferencias positivas que ellas y ellos tienen y aplicar después una política correctiva sobre los comportamientos sexistas de unas y otros, se van haciendo experiencias a nivel individual, de aprovechar las múltiples ocasiones que ofrece la cotidianidad del aula, para cuidar aspectos tan concretos como:

- No hablar en masculino y nombrar también a las chicas, cuando hay que dirigirse al grupo.
- Considerar que las opiniones de las chicas, sus aciertos y despropósitos, son tan importantes como los de cualquier chico. - Reforzar los comportamientos de ellas, que consideramos positivos y colaborar a través de ellos a su autoestima.
- No permitir a los chicos, la ridiculización o ironía, de algunos comportamientos comunes a las chicas.
- Frenar el protagonismo de los chicos, cuando acaparan el debate, una asamblea, o sólo admiten participar en una actividad si dirigen ellos.
- Corregir con energía los continuos comentarios despectivos que hacen de las mujeres y plantearlos a debate público.
- Valorar en los chicos cualidades mal consideradas femeninas.

- Resaltar la capacidad estética de los chicos, su gusto en el vestir, su cuidado por la belleza.
- Reconocer la capacidad de iniciativa de los chicos, como un valor positivo también para ellas. Etc. etc...

En resumen, criticar comportamientos, valores, expresiones, que hoy son propios del género masculino, que son discriminatorios para las mujeres en concreto y para la cultura femenina en general. Y los del género femenino, que llevan a las chicas a conformarse con el papel secundario y de subordinación, que les obliga, a cumplir en una sociedad estructuralmente sexista.

Pero ¿Qué pasa cuando en el contexto de la actual Escuela Mixta, con un modelo masculino de telón de fondo, se actúa pedagógicamente con otro punto de referencia, se valora también la cultura de las mujeres y se critica diariamente ese modelo, sus comportamientos, etc.?

Que las chicas se refuerzan, desarrollan su capacidad de autoestima y van adquiriendo una nueva valorización de la cultura de las mujeres y de su aportación, como punto de referencia para la conducta humana.

Y paralelamente, los chicos se van sintiendo cómplices del poder masculino y con necesidad de defenderlo. Creen estar perdiendo un poder que nunca se habían cuestionado. Se rebelan y lo llevan mal.

Esta experiencia, nueva para ellas y ellos, provoca en los chicos protestas airadas, acusaciones de "pedagogía feminista" en tono convencidamente despectivo, postura de boicot a la marcha de la clase, conflictos con las chicas resueltos con agresividad, ofensas e intimidaciones. Y pone a las chicas, en el difícil lugar, de tener que enfrentarse a sus propios compañeros, con quienes tienen relaciones de reconocimiento y amistad, de defender ideas sin haber tenido antes una adecuada información y un proceso de debate y formación y por lo tanto, sin muchos argumentos. Y de hecho les hace padecer ofensas y posturas de tal agresividad, que les lleva a enfrentamientos verbales con sus compañeros o a pasar de ellos. En resumen, se les obliga a recibir las sanciones, que se dan a toda conducta "transgresora" de los cánones de comportamiento establecidos.

Sin embargo, pequeñas experiencias de espacios y tiempos escolares autónomos para chicas y para chicos, dentro del marco general mixto han demostrado que los chicos solos, (aunque de entrada son muy reacios a los espacios autónomos) son más sinceros para criticar comportamientos sociales sexistas, debaten en un tono más pacífico, están más dispuestos a reconocer los derechos de las chicas, aceptan algo mejor la información desde la perspectiva no-sexista, etc...

Y las chicas, que aceptan mejor la segregación de un grupo de ellas (cuando no lo celebran), debaten con más tranquilidad, se expresan mucho más, se hablan con complicidad, pueden seguir su ritmo y avanzan mucho más en la información, en el debate y se sienten reafirmadas en sus conclusiones.

Por parte del profesorado se propicia una atención más igualitaria hacia ellas y ellos (en el espacio mixto los chicos acaparan más atención un lenguaje no-sexista, una actitud más comprensiva de la distinta realidad de cada grupo etc...)

La confrontación posterior sigue siendo polémica, pero más argumentada, desde posiciones más igualitarias y menos violentas.

Nos quedan por ensayar distintas fórmulas de espacios y tiempos autónomos, siempre que los planifiquemos desde unos presupuestos radicalmente distintos a los de la escuela segregada de tiempos pasados, es decir, desde un planteamiento no-sexista, que supere la

educación en base a la categoría de "género" y diseñe una educación integral de las personas.

¿ES POSIBLE COEDUCAR EN LA ACTUAL ESCUELA MIXTA?

M^a José Urruzola

Asesora de Coeducación en los C.O.Ps. de Vizcaya. Colectivo "Lanbroa"

Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales

Mi presencia como mujer enseñante en un aula mixta, en la que se impartirán unos conocimientos desde la ciencia patriarcal y se intentará formar al alumnado, desde un sistema de enseñanza sexista, según un modelo masculino, me hace sentir la necesidad de convertir el aula, en un espacio, en el que yo pueda existir como mujer, en el que se pueda reflexionar sobre el comportamiento humano, desde unos presupuestos humanos no marcados por la jerarquía de un sexo sobre otro y donde las alumnas y alumnos puedan encontrar instrumentos de crítica y de conocimiento, para interpretar la realidad en su globalidad y no sólo desde la óptica masculina.

Consciente de que mis alumnas y alumnos, están presentes en ese aula y en todo el espacio escolar, en condiciones de desigualdad, me propongo colaborar, no en la única educación pretendidamente neutral, sino en una coeducación, que parte de una situación real, discriminatoria para las chicas, investigando las posibilidades que me ofrece para ello, el actual formato de Escuela Sexista: la Escuela Mixta.

Cuando me planteo coeducar, pienso en colaborar a que las chicas descubran lo positivo de las formas de vivir, de los comportamientos, de los valores, que históricamente hemos desarrollado las mujeres y que de hecho son comunes en la "cultura femenina" y diferentes de la masculina, para que sean reconocidos y valorados, primero por ellas mismas, y después, por los chicos y propuestos como pautas de comportamiento ético, tanto para las mujeres como para los hombres. Y colaborar a que los chicos, descubran igualmente lo positivo del comportamiento de la "cultura masculina" para que siendo reconocido por ellos y ellas, se convierta en pauta de conducta ética, tanto para los hombres como para las mujeres.

Pienso, por tanto, en salvar la diferente riqueza que mujeres y hombres hemos ido aportando en nuestro proceso de humanización, para convertirla en una exigencia ética planteable a cada persona, al margen del género al que pertenezca.

Esto supone no partir de la categoría de "género", en la que el sistema patriarcal ha encuadrado a mujeres y hombres, basándose en el distinto lugar que ocupan desde siempre, en la reproducción de la especie, en la división del trabajo. Haciendo de esta división una jerarquía de poder del colectivo de los hombres, sobre el de las mujeres, del género masculino sobre el femenino.

Y supone también, el acercarse a cada persona, en su individualidad y singularidad, para que desde su libertad, vaya eligiendo quién quiere ser y cuál va a ser su colaboración a la justicia y libertad colectivas.

Este intento de coeducación, comenzado hace nueve años, como un deseo necesario de hacer educación no-sexista, lo realizo durante el curso 1987-88, en un Instituto de Bilbao, de mil ciento setenta entre alumnas y alumnos, de condición social obrera, en su mayoría.

Siendo profesora de Filosofía y Ética, renuncié este curso a impartir la Filosofía de COU, para centrar mi interés en el área de Ética.

Mi horario laboral me da la posibilidad de realizar esta experiencia coeducativa en nueve grupos: cinco de tercero de BUP, y cuatro de segundo de BUP, que reúnen un total de 318 alumnos, entre alumnas y alumnos, 178 de tercero y 140 de segundo con edades comprendidas entre los quince y dieciocho años.

Después de plantear que en el área de Etica vamos a tratar del comportamiento de las personas, desde el punto de vista natural, humano, y valorando como correcto el principio pedagógico, que nos propone el partir de los intereses del alumnado, empiezo el curso haciendo un sondeo entre ellas y ellos, de los temas que más les inquietan en este momento. Para ello, el primer día de clase, de una lista de veintiséis temas, eligen o añaden, los tres que más les motivan.

Sin ninguna sorpresa, puesto que durante once cursos, casi todos los grupos han manifestado la misma necesidad, compruebo en este sondeo un dato importante: los nueve grupos eligen el mismo tema: "Las relaciones afectivas y sexuales" (concretamente en segundo de BUP, de 132 alumnas/alumnos lo eligen 110).

Ellas y ellos, me hacen formular así, un segundo objetivo para este curso de Etica: conseguir que a partir de una amplia información, cada alumna/alumno se plantee desde ella/él mismo, cómo quiere vivir su afectividad, en sus diversos grados, consigo misma/mismo y con las otras personas y que descubra su cuerpo como instrumento de expresión del amor y como fuente de placer teniendo en cuenta mi objetivo, ya planteado, y atendiendo a sus deseos, decido centrar mi tarea educativa en los diversos comportamientos que se dan en torno a las relaciones afectivas y sexuales

Desarrollo de un taller sobre "relaciones afectivas y sexuales" y recursos pedagógicos planteados para conseguir los objetivos propuestos

Para colaborar a que cada alumna y alumno camine hacia actitudes nuevas en la vivencia el amor, damos cuatro pasos:

Primer paso

Que descubran de dónde procede la visión que ellas y ellos tienen sobre la forma de vivir las relaciones afectivo-sexuales, para que constaten lo que hay de imposición de un modelo social y lo que es convencimiento personal elegido.

Los recursos pedagógicos que empleamos en este paso son:

1.- Escenificación de una discusión familiar, ante el planteamiento que hace una chica de dieciocho años, de su forma de entender y vivir las relaciones con un chico.

2.- Recopilación y análisis de recuerdos de la "educación sexual" que han recibido en la Escuela e Instituto.

Se les invita a formar grupos como máximo de seis y se les entrega a cada grupo un guión, que les ayude a recordar cuándo les han hablado del tema, quién, cómo, qué repercusiones ha tenido en ellas o ellos, etc.

3.- Observación de las muestras de afectividad y sexualidad que ofrece la calle a través de los tacos, chistes, publicidad, "piropos", letreros, escenas de erotismo, escaparates y movidas en las discotecas.

4.- Análisis de los medios de comunicación:

- a) Selección y escenificación de anuncios en la televisión.
- b) Elaboración de una cartelera de espectáculos (sacada de periódicos de la semana) con los títulos de películas que tengan algo que ver con la sexualidad.
- c) Análisis de películas y programas de la televisión siguiendo un guión.
- d) Revisión de la visión del amor y de la sexualidad que dan las llamadas revistas del corazón.
- e) Recopilación de letras de canciones conocidas.
- f) Mural expresando el uso del cuerpo del hombre y de la mujer en la publicidad de revistas y periódicos.

5.- Lectura y comentario de los últimos artículos publicados en periódicos, que expresen el pensamiento de la Iglesia, sobre diversos aspectos de las relaciones afectivas y sexuales.

6.- Analizar algún discurso del "mundo político" donde se expresen diversos aspectos relacionados con la afectividad y la sexualidad.

7.- Ver una revista pornográfica en la clase. Cada una y cada uno, escribe después lo positivo y/o negativo que haya encontrado, y sobre todo ello, se abre un debate.

8.- Denunciar las múltiples ocasiones de agresiones sexistas y sexuales en la vida cotidiana escolar, para que las alumnas y alumnos vayan descubriendo la necesidad de unas relaciones sin imposiciones, ni dominaciones, que no reduzcan a la mujer a una cosa a poseer, vividas en el respeto y valoración mutuas y en la libertad de cada persona.

Reunir a las chicas en un grupo y a los chicos en otro, para debatir las diferentes posturas y matices, que mantienen en general ante el tema de las agresiones sexuales y la violación.

Segundo paso

Que analicen el porqué de esta concepción que la sociedad les aporta sobre las relaciones afectivas y sexuales.

Para ello se les entrega un texto que les hace reflexionar sobre algunas razones y añadir las suyas.

Tercer paso

Abrir algunas pistas hacia una visión distinta del amor que les ayuden a ir descubriendo sus propias alternativas.

1.- Conocimiento del cuerpo humano:

- El cuerpo como receptor de sensaciones.
- El cuerpo como instrumento de placer sexual. - El cuerpo como lenguaje.

2.- Relaciones con una y uno mismo: Autoerotismo, masturbación. Importancia del masaje, relajación. La expresión corporal como forma de amarse a sí misma o a sí mismo y a las demás personas.

3.- Relaciones entre personas del mismo sexo. Después de leer varios textos informativos, las chicas conversan en el aula con mujeres que se relacionan con otras mujeres y los chicos, con hombres homosexuales, para conocer directamente esta realidad.

4.- Relaciones heterosexuales. Se invita a una "mesa redonda" a personas heterosexuales, que viven su amor de distintas formas: Un hombre o una mujer casada con hijos e hijas: una mujer que tenga relaciones con un hombre, sin casarse: o al revés; una chica de 15 a 18 años, y un chico de la misma edad, que mantengan relaciones afectivo-sexuales. Y en base a unas preguntas, se abre un debate con las personas de la "mesa".

Las relaciones heterosexuales plantean la necesidad de una información amplia sobre la anticoncepción y el aborto. Para que conozcan bien todos los anticonceptivos, una mujer de un planing, se los va mostrando y explicando uno por uno. Sobre el tema del aborto, se abre un debate a partir de diez afirmaciones que se suelen decir en favor y en contra del derecho a abortar. Su posicionamiento ante ellas, crea grupos de opinión y posibilita un polémico debate.

5.- La actualidad del tema del S.I.D.A. hace necesaria una amplia y detallada información, a base de diapositivas, folletos, charlas a cargo del "Comité anti-SIDA de Bilbao", y largos coloquios de respuestas a las preguntas que cada alumna o alumno presenta.

Cuarto paso

Posibilitar que las alumnas y alumnos se encuentren con ellas y con ellos mismos y creen sus propias alternativas con criterios no sexistas, de creatividad y libertad.

Para ello, hacemos diversos juegos de "dinámica de grupos" y otros recursos pedagógicos, que colaboren en la acción positiva de crear actitudes nuevas personales, tales como:

- Asociación libre de palabras.
- Expresión por medio del color.
- Escenificaciones en las que tienen que jugar algún rol, que provoque la crítica o aceptación del mismo.
- Juegos de comunicación y expresión entre ellas y ellos. - Sesiones de relajación, masaje y expresión corporal.
- Escribir cartas de amor y artículos breves para la prensa, sobre cómo quiere vivir una o un joven, las vivencias afectivas y sexuales.
- Elaborar un guión de vídeo, y editar alguno de ellos. - etc, etc...

Trabajo con madres y padres

El deseo de un diálogo con las madres y padres planteado por la mayor parte del alumnado de segundo y rechazado fuertemente por la otra parte, nos ha llevado a organizar dos encuentros con sus madres y padres.

En el primero, les he explicado yo todo el desarrollo del curso.

Para el segundo, se les ha convocado a un diálogo abierto, entre alumnas y alumnos de segundo con las madres y padres del alumnado de tercero y viceversa. En este diálogo, la polémica, las niñas y consejos mutuos, las risas y el respeto han marcado la tónica de un animado y largo debate, en el que como moderadora me he visto desbordada por la numerosa participación.

El balance de estos encuentros es positivo, pero el trabajo ha resultado ser superficial, en el sentido de que el debate con ellas y ellos, ha manifestado la necesidad de un trabajo continuado, durante el curso y paralelo al que realizan sus hijas e hijos.

Evaluación de los dos objetivos propuestos

La evaluación global que hago respecto al taller de relaciones afectivas y sexuales, es positiva.

La observación me ha dado a conocer, a través de datos recogidos en la vida diaria del aula, que en los tres últimos meses, muestran una mayor naturalidad para hablar del amor y de la sexualidad en cualquiera de sus aspectos; un grado de información bastante más amplio del que mostraban a principios de curso; un cambio en el lenguaje y en muchas de sus ideas, aunque a la vez manifiestan que necesitan tiempo para asimilarlas.

El propio alumnado, completa estas observaciones, expresando también una evaluación globalmente positiva, a través de dos encuestas, hechas los dos últimos días de clase.

Respecto al objetivo que yo me planteaba: coeducar en un aula mixta, mi evaluación es la siguiente:

A lo largo del curso, día a día, he ido aplicando una política correctiva, a través de los diversos aspectos que se iban planteando sobre las relaciones amorosas.

La propia dinámica del tema, ofrecía múltiples ocasiones, para criticar comportamientos, valores, expresiones, etc., que hoy son propias del género masculino, que son discriminatorias para las mujeres en concreto y para la cultura femenina en general. Y los del género femenino, que llevan a las chicas a conformarse con el papel secundario y de subordinación, que se les hace cumplir, por parte del sistema patriarcal, construido y dirigido por los hombres.

La aplicación de esta política me ha llevado a las siguientes.

Conclusiones

He empezado queriendo coeducar, aplicando criterios igualitarios.

La realidad me ha demostrado una discriminación de las chicas por el hecho de ser mujeres.

He aplicado una política correctiva para superar esta discriminación y conseguir una situación igualitaria, en cuanto al respeto, valoración, derechos y libertad, que corresponde a cada persona, por el hecho de serlo, al margen del género, en el que se le encuadre socialmente.

Después de aplicar esta política, me hubiera gustado, quizá, poder decir, que he hecho una labor coeducativa, que las chicas y chicos han comprendido muy bien que no es posible el amor, si no se destruyen antes las relaciones de poder hombre-mujer, etc., etc., pero la realidad me ha demostrado: Que la puesta en práctica de esta política conectiva, ha supuesto el siguiente proceso inverso en las chicas y en los chicos:

Primera fase

CHICAS	CHICOS
Hablan poco	Hablan a voces
Hablan bajito	Acaparan el debate
Están acobardadas	Avasallan
Ríen las gracias de los chicos	Se hacen notar por sus bromas
No se quejan	Se ríen de comportamientos de las chicas
Les molestan pero se callan	Se deleitan pintando "cipotes" y con las tetas de Sabrina
No protagonizan	Son protagonistas
Buscan la aprobación de los chicos	"Pisan fuerte"

Segunda fase

Hablan más	Están más callados
Se enfrentan y defienden	Se ponen a la defensiva
Se enfadan en público	Se sienten "heridos"
Más participativas	Menos participativos
Denuncian a las chicas que no ven su discriminación	Intentan ganarse a las chicas
Forman grupos de chicas	Hay una minoría crítica

Tercera fase

Están vitalmente más contentas	Se sienten "machacados"
"Nos ha faltado tiempo para profundizar"	"Las chicas y la profe se han pasado"
Se sienten víctimas de un sistema que quieren cambiar	Se sienten víctimas de una educación sexista y se disculpan
Se sienten seguras	Se sienten más inseguros que al principio
Son más capaces de expresar sentimientos, sensibilidad, valorándolos positivamente	Tienen resistencia para expresar sus sentimientos
Piensan que lo del sexismo "va para largo" largo"	Esperan que el sexismo desaparezca
Participan mucho más	Siguen siendo protagonistas de otra forma

Este proceso parece indicar en resumen que:

Las chicas: Los chicos:

- Han experimentado que tienen un espacio propio y capacidad de movimiento en él.	- Se sienten algo perdidos en un espacio donde sus comportamientos machistas van quedando en ridículo y sus valores sexistas, son fuertemente criticados y desvalorizados.
Sienten que se les ha dado una oportunidad (Así lo expresó textualmente una alumna, al final de curso.	Sienten que se han "machacado" comportamientos, frases, lenguaje, actitudes machistas, de los cuales, ellos habían presumido. Han sentido ser desnudados del ropaje con el que el género masculino les protege gratuita y generosamente.
Se han sentido valoradas ellas mismas y la cultura que representan.	- Han sentido amenazado el poder de la cultura masculina.
- Creen haber recuperado parte del poder que les corresponde, para ser ellas mismas, sin ser absorbidas por el poder masculino	- Han visto temblar su poder de macho, de amo de las mujeres y se han rebelado. No están dispuestos a perder este poder. Y están decididos a defenderlo como sea. Pueden embellecer sus conductas, pero siempre que quede claro su situación de poder.
Esta sensación de que existen con vida propia y que representan una cultura valorada, siempre se les ha nombrado al dirigirse al colectivo mixto y en ocasiones se ha empleado el femenino, como englobante del grupo ha visto reforzada con el lenguaje:	Estas sensaciones de pérdida de poder masculino, se han visto reforzadas con el lenguaje: el masculino ha dejado de ser omnicomprendido y se ha reflejado que la universalización del masculino, excluye al colectivo de mujeres.

Quizá este proceso explique algunos datos de su autoevaluación global, tales como:

"Tengo la impresión de que con estos debates, charlas, actividades de Etica, he aprendido"

	Chicas	chicos

	Chicas	chicos
mucho	84,50%	42,59 %
bastante	14,08%	42,59 %
regular	1,42%	9,26 %
poco		5,56%

"Yo creo que mi colaboración en los debates y demás actividades:

	Chicas	Chicos
Ha sido muy positiva porque he seguido todo con mucho interés	77,46%	24,07%
Ha sido regular, porque unos temas los he seguido con interés otros no	15,48%	68,81

"Crees que lo que has trabajado en el curso de Etica ¿ha servido para cambiar algún comportamiento, alguna actitud en tus relaciones?"

	Chicas	Chicos
sí	98 %	78 %
Algo	-	5 %
No	-	5 %
N.C.	2 %	12%

Y también expresiones de algunos chicos, como:

"Hay tíos que nos hemos sentido mal en alguna clase a causa le las repetidas acusaciones al machismo...".

"Siempre hemos hablado desde el punto de vista de la mujer...".

"Lo que criticaría es la insistencia en el mismo tema que salía todos los días..." refiriéndose a las críticas al sexismo de las relaciones afectivas.

Datos todos ellos, que muestran que las chicas han acabado este taller, más satisfechas, globalmente, que los chicos.

Esto no quiere decir de ninguna manera que hayan vivido una película de buenos y malos. Hay que diferenciar claramente la individualidad de cada chica y chico de la cultura femenina y masculina a la que representan. La educación que han recibido desde su nacimiento, les ha llevado a identificarse con una cultura u otra, que compartan, en la gran mayoría de los casos sin su responsabilidad y en muchas ocasiones al margen de su voluntad o defienden, en complicidad con la que arroja sus comportamientos. (La más elemental observación nos proporciona el dato de que un chico, como individuo, puede haber llegado a hacer un análisis de la realidad, desde el punto de vista no-sexista y una chica, no, e incluso a que sus comportamientos respondan a estos análisis. Sin embargo, aún en estos casos, cada una y cada uno de ellas y de ellos, sigue perteneciendo al colectivo masculino o femenino, y entre ellos, se da social y objetivamente, una relación de poder, donde uno es el predominante y otro el subordinado).

A lo largo de esta experiencia, hemos intentado dirigir el análisis crítico y la política conectiva, a los comportamientos, fruto de la construcción de género, elaborado por esta sociedad sexista, exigiéndonos el respeto y comprensión que el momento personal de cada alumna y alumno se merece.

Respecto a ese sentimiento de pérdida de poder, que ellos expresan, en diversos momentos del proceso, hemos de puntualizar que:

A nuestro parecer, objetivamente, su poder sigue siendo el mismo, porque no han cambiado de estructura mental profunda, ya que su proceso educativo no ha sido global, interdisciplinar y sobre todo, porque siguen representando a la cultura socialmente predominante y en ella, encontrarán respaldo suficiente para recuperar sus posiciones de poder y para volver a desvalorizar desde aquí la cultura que representan las mujeres.

Si fuera verdad que han perdido poder, sería un gran favor el que se les ha hecho. Porque en la medida en que los hombres vayan perdiendo su poder como dueños de la situación y amos de las mujeres, irán recuperando su capacidad de solidaridad, incluso con las mujeres, y podrán valorar la cultura creada por ellas y por cualquier grupo humano con criterios éticos y no con criterios sexistas, racistas, clasistas...

En conclusión

- 1.- El curso se ha convertido en un espacio a favor de las chicas.
- 2.- El objetivo de la coeducación no se ha cumplido.

Dos conclusiones a las que no pensaba llegar y que me plantean nuevas hipótesis a investigar:

1°.- Quizá, esta experiencia esté mal planteada, en cuanto a programación, métodos, políticas correctivas, actitudes, etc. O puede ser, que en otras condiciones mejores: Un equipo de trabajo, hacerla de forma interdisciplinar, etc., etc., sea posible coeducar directamente a partir de la situación real de desigualdad que se da entre chicas y chicos en la actual Escuela Mixta.

2°.- Puede ser, que un aula en la que se intenta que las alumnas salgan de su lugar secundario, de inferioridad, que se valoren a sí mismas y que los chicos renuncien al poder masculino que la sociedad sexista les regala, desde antes de nacer, se convierta en un espacio a favor de las chicas y que ésta sea, una etapa previa y necesaria, para empezar en condiciones de igualdad una educación de ellas y ellos, que pueda ser co-educación.

Estos espacios se darían en una Escuela "a favor de las chicas", a la cual, no puedo menos que calificarla como una Escuela tendenciosa. Tan tendenciosa, como la actual, que es una Escuela "A favor de los chicos".

Aun reconociendo este carácter tendencioso, sospecho que una Escuela "A favor de las chicas", puede ser un paso, en el camino hacia la coeducación. Mientras que mantener la actual Escuela Mixta, que es un espacio a favor de los chicos, es hacerse cómplice del sexismo y de una sociedad que se interesa en sostener esta ancestral injusticia.

Está claro que el objetivo final es una Escuela a favor de los chicos y de las chicas.

Cuando la Escuela haya hecho una crítica profunda al sistema social sexista, que despersonaliza a las mujeres y hombres, encuadrándoles en géneros. Cuando el sistema educativo escolar se haya planteado eliminar la discriminación que padece en él toda mujer, por el hecho de serlo, entonces podremos empezar a hablar de co-educación. Porque educaremos no a partir de la desigualdad entre los géneros, sino a partir de la diferencia entre las personas y colaboraremos así, a que se desarrollen, individualmente, personas diferentes, distintas personalidades.

Un reto, para seguir investigando, nuevos pasos, nuevas pistas y sobre todo, nuevas formas, que sustituyan a los actuales espacios mixtos, que tan pocas y dudosas posibilidades me han ofrecido, en el camino hacia la coeducación.(1)

Nota:

(1) Resumen del libro: "¿Es posible coeducar en la Escuela Mixta? Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales". Ed: Maite Canal. Bilbao. 1.991.

El libro se puede conseguir en las librerías de Mujeres de Estado Español y en la propia editorial, Tfno. 94-4125553

SEXISMO EN LAS AULAS

* Psicóloga. Profesora BUP.

Investigación en un Instituto de Bachillerato Lourdes Martínez Reina La progresiva presencia de preocupaciones por una educación no sexista está desembocando en una rica producción bibliográfica de carácter teórico. La teoría tiene la peculiar función de iluminar la práctica. Podría decirse que existe una manera *descendente* de facilitar la comprensión de la realidad. Pero es, a mi juicio, especialmente interesante que se multipliquen las experiencias de indagación sobre la práctica de modo que se produzca, de forma *ascendente*, una teoría que la explique. Quizá fuese preferible hablar de una espiral de comprensión: reflexión sobre la práctica, formulación de teorías, desarrollo de la práctica.... O, mejor todavía, de una simbiosis teoría/práctica.

Lo que aquí y ahora defiendo es que es necesaria la investigación del profesorado sobre su práctica de modo que pueda comprenderse la naturaleza de los principios que la inspiran. Y, posteriormente, que se difundan los hallazgos para alimentar el debate público sobre la educación. En este caso, sobre la educación y el sexismo en las aulas (Spender y Sarah, 1993). Coherentemente con este planteamiento expondré los resultados del trabajo que realicé en el Instituto de Bachillerato Ben al Jatib (Rincón de la Victoria) en un curso de Reforma durante el año académico 1992/1993.

Imbuir al profesorado de leyes, documentos y teorías que llegan desde el exterior (casi siempre desde arriba) tiene escasa repercusión sobre la práctica. Someter ésta a la reflexión y al análisis, facilitará la comprensión y generará una teoría explicativa y a la vez normativa.

1. Educación y sexismo

El proceso de socialización que tiene lugar en los centros escolares desarrolla en los chicos y en las chicas una serie de estrategias, actitudes y conductas que les permiten la adaptación a la vida que les circunda y con ello a los patrones sexistas que la sociedad tiene arraigados. Las alumnas y los alumnos aprenden a decodificar las expectativas del profesorado respecto a ellos y ellas, percibiendo así los papeles que deben desempeñar en razón de su género. Esa reproducción de patrones contribuye a la perpetuación y consolidación de estereotipos.

Resulta contradictorio que la institución encargada del proceso educativo sea precisamente una de las instancias sociales que perpetúan la discriminación.

Las propias estructuras, actividades y normas de los centros, están plagadas de principios discriminatorios. La concepción de la función docente como profesión femenina (Apple, 1989, 1990), la escasa presencia de la mujer en los órganos de gobierno, el mayor número de profesoras en los niveles inferiores de enseñanza (Infantil y Primaria), los patrones sexistas que encontramos en los libros de texto (Subirats y Brullet, 1988), en los materiales y en la concreción del currículum, los mitos y errores relacionados con la Orientación profesional (profesiones *femeninas*, profesiones *masculinas*)..., son algunos de los muchos ejemplos de que la discriminación por razón de sexo sigue teniendo especial vigencia en el sistema educativo.

Estas formas de discriminación se van haciendo cada vez más sutiles y menos palpables, por lo que su detección se hace cada vez más compleja.

"Muchas de las formas de discriminación se hacen hoy menos burdas, más veladas, más sutiles. La forma de detección es, por consiguiente, más difícil, más compleja: se baja la guardia, se cae en la ingenuidad, se detiene el análisis en la apariencias. Por ende, se hace también más compleja la superación de las discriminaciones. Si se piensa que existe ya la igualdad de oportunidades para hombres y para mujeres, si se cree que no se dan ya formas de dominación, si se piensa que la discriminación es un fenómeno del pasado será difícil realizar un análisis profundo y acertado de la realidad" (Varios, 1993).

Es tarea de la educación contribuir a frenar y corregir los patrones sexistas que la sociedad, de una manera más o menos consciente, se empeña en seguir transmitiendo a través de los llamados medios de comunicación (deberían denominarse más bien *medios deformación*), de la familia, de las costumbres, de los rituales, de la cultura en definitiva. Esta tarea se realiza a través del análisis y el contraste de los patrones de género y a partir de las propias relaciones personales y académicas. La mayor eficacia educativa se encuentra en la vivencia de los profesionales ya que sus discursos serán entonces congruentes con sus actitudes y sus comportamientos. El ruido de lo que se es llega a los oídos de los alumnos y las alumnas con tal fuerza que impide escuchar lo que se dice.

2. Reflexión sobre la práctica

El hecho de que la ley recoja formalmente los principios de no discriminación no provoca, por sí mismo, la superación de estereotipos sexistas. No es sólo la prescripción legal el camino para el cambio (Crozier, 1984). Los decretos no pueden provocar modificación de actitudes, ni siquiera despertar motivaciones ni transmitir la sensibilización necesaria para una intervención eficaz, aunque puedan, por otra parte crear estructuras que faciliten el desarrollo de un planteamiento coeducativo.

La ley ha de garantizar a los profesionales las condiciones y los medios para que puedan realizar una práctica reflexiva. Los profesionales, por su parte, han de partir de una actitud de incertidumbre que despierte interrogantes sobre sus comportamientos respecto a las alumnas y a los niños, sobre los materiales que utilizan, el lenguaje que usan, el contenido de las disciplinas ... (Torres Santomé, 1992).

Cuando se pregunta a los profesionales si tienen actitudes discriminatorias en su lenguaje, en sus comportamientos o en sus relaciones, suelen decir que están muy lejos de ello y que tratan incluso de corregir estas actitudes en sus alumnos y alumnas. Sin embargo, cuando, a través de la observación atenta y de las entrevistas, analizan su actividad, encuentran numerosos procesos de discriminación. No es difícil erradicar estos patrones, ya que se hallan arraigados en lo más profundo del ser y sustentados a través de la cultura en la que hemos estado y seguimos estando inmersos.

A partir de las indagaciones, generadoras de comprensión será más fácil recorrer el camino hacia el cambio. No es imaginable que, puesto en funcionamiento el proceso investigador, y encontradas las manifestaciones sexistas, se expliciten el deseo de mantenerlas. La racionalidad más elemental, lleva a tomar las medidas oportunas de cambio. La potencialidad de la reflexión sobre la práctica para la formación y el cambio profesional (Schon, 1992) tiene una fuerte y probada consistencia.

3. El contexto de la experiencia

Una experiencia puede entenderse solamente a través del conocimiento del contexto en el que se desarrolla. La mera descripción de las actividades que se realizan, sin la referencia del lugar donde se hacen, de los protagonistas que las llevan a cabo y del momento en que se desarrollan, poco permite comprender respecto a la

naturaleza, sentido y finalidad de las mismas. De ahí la necesidad de establecer los ejes referenciales en los que se enmarca esta experiencia realizada en el **Instituto de Bachillerato "Ben Al Jatib"**, situado en *Rincón de la Victoria*, localidad cercana a la capital malagueña.

3.1 Enclave geográfico

El Centro (en el que se simultanea la enseñanza de la experimentación de la Reforma, la anticipación de la LOGSE y el BUP), está ubicado en la periferia de *Rincón de la Victoria*, en una zona de expansión del pueblo. El edificio, de reciente construcción (comenzó a funcionar en el curso 1989/1990) y es de reducidas dimensiones. Elementos decorativos, como el árbol situado en el recinto de entrada y jardineras con plantas, así como la iluminación a que dan lugar sus grandes cristaleras y las celosías que adornan las paredes, confieren una imagen agradable a cada rincón y al conjunto de la distribución espacial.

La luminosidad, la amplitud y la configuración de los espacios, constituyen un marco agradable para la convivencia y el trabajo. Digo esto porque una buena parte del *currículum oculto* de los Centros escolares se encuentra en elementos que no se explicitan en los documentos oficiales ni se tienen en cuenta en la planificación del trabajo.

El Centro carece de patio, por lo que la mayor parte de los alumnos y alumnas salen fuera del Centro durante los recreos. De este modo el Instituto queda reducido a un espacio en el que se desarrollan fundamentalmente las actividades académicas.

La circulación de los alumnos y alumnas por este escenario escolar es intensa y frecuente ya que tienen libre acceso a todas las dependencias.

3.2 Configuración de /a plantilla

El número de profesores y profesoras que componen la plantilla es de 40:23 con plaza definitiva en el Centro (4 de ellos tienen plaza en comisión de servicios fuera del mismo) y el resto tienen puesto de carácter provisional, interino o de comisión de servicios.

La inestabilidad de gran parte de la plantilla ocasiona dificultades en cuanto a la planificación de las tareas, ya que muchas de ellas tienen un carácter procesual y a largo plazo. La falta de consolidación de plantilla impide, además, la creación de equipos estables de formación y la unificación de criterios educativos. La provisionalidad del profesorado lleva consigo también, obviamente, algunas actitudes de desvinculación respecto a la organización y a la integración en un proyecto común.

Lo mismo habría que decir respecto a la estabilidad de los Coordinadores y las Coordinadoras de los Departamentos de Orientación: ya que su tarea es, por esencia, de naturaleza procesual y de largos plazos de actuación, exige un conocimiento riguroso del medio y una adaptación a la cultura organizativa y a la dinámica del grupo de profesores y profesoras.

La mayoría del profesorado es joven, siendo la media de edad de 33 años, aunque se encuentran bastantes miembros con gran experiencia docente.

3.3 El alumnado de/ Centro

La tendencia general es de aumento en la demanda de plazas escolares en la zona, demanda que hace que cada curso haya que ir habilitando espacios para convertirlos en clases ya que la infraestructura del Centro hace imposible dar respuesta a la solicitud de plazas de la que es objeto.

La procedencia del alumnado es muy diversa, tanto en su aspecto geográfico como en su identidad cultural. Esta marcada diversidad exige un cuidado especial en la planificación y en la acción educativa del Centro.

La escasa participación de los padres/madres es, a mi juicio, uno de los problemas del Centro. La vinculación con el Instituto es ocasional y está motivada casi siempre por los problemas académicos de sus hijos y sus hijas. Durante el curso he puesto en marcha una Escuela de Padres y Madres ya que para muchas cuestiones, entre ellas la que nos ocupa en este trabajo, es imprescindible la cooperación de la familia. No se desarraigan las actitudes y pautas de comportamiento sexista sin que en la familia entiendan y vivan las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres de forma respetuosa y justa.

4. La iniciativa y su negociación

La iniciativa de esta investigación se enmarca en el Departamento de Orientación, que mantiene una concepción globalizadora de su actividad y surge en el transcurso de una sesión de evaluación en la que un profesor hace referencia a la especial problemática existente entre los chicos y las chicas de una clase de 2º de REM (Reforma de las Enseñanzas Medias). El clima de convivencia está configurado por una fuerte rivalidad y agresividad entre los chicos y las chicas.

Es aquí donde, a instancias del profesorado se solicita la intervención del Departamento de Orientación. Aceptada esta sugerencia, se acuerda que disponga de una hora de clase cedida por uno de los profesores. Después de un tiempo realizando sesiones de dinámica de grupos, planteo la necesidad de explorar lo que realmente sucede en el aula respecto a las relaciones de género. Estas sesiones supusieron un punto de inflexión en la conflictividad del grupo. En la exploración hablan de un antes y un después refiriéndose a este momento de la intervención.

La iniciativa surge, pues, de los profesionales y les convierte a ellos y ellas mismos en protagonistas de la indagación, aunque es el Departamento quien se encarga de su materialización.

El proceso de negociación se desarrolla a través de una serie de conversaciones en las que se exponen el sentido de la investigación, su finalidad y la metodología que va a emplearse. De esta manera, se alcanzaron acuerdos con los alumnos y las alumnas de la clase, con el tutor del curso, con algunos profesores y algunas profesoras que impartían clase en el mismo y con el equipo directivo del centro. Quiero destacar la actitud de colaboración y compromiso manifestadas por los alumnos y las alumnas y que facilitaron el desarrollo del proceso.

5. Características del grupo

La propia historia del grupo, sus circunstancias académicas y personales, le dotaban de una especial configuración. Se trataba de un curso de REM al que gran parte de los chicos y algunas chicas habían llegado sin superar los objetivos del curso anterior (mecanismo de continuidad denominado, una vez más de forma sexista, de *promoción paterna*). Si no superaban este curso deberían repetir el ciclo y comenzar de nuevo desde primero. Al haber desaparecido la experimentación en el curso anterior (se trataba de un *curso escoba*) la vuelta al ciclo suponía acogerse a la experimentación de 3º de ESO cuando la edad de estos chicos y estas chicas oscilaba entre los 17 y 19 años frente a los 15 del resto de sus

posibles compañeros. Esta situación generaba en ellos y ellas sentimientos de malestar, de inseguridad, ansiedad y apatía. Al contar con escasas posibilidades de éxito, buscaban la salida en el desaliento personal y la conflictividad escolar.

El grupo estaba constituido por 17 estudiantes (10 alumnos y 7 alumnas), que se situaban en el aula por bloques dependiendo del género: los alumnos delante de la mesa del profesor en filas de dos, cercanos a las ventanas que dan al exterior y las alumnas en la parte opuesta del aula, separados ambos bloques por un pasillo central muy amplio.

El tutor es un profesor que les ha sido impuesto (no ha sido elegido), como es costumbre en el Centro. En el curso imparten clase doble número de profesores que de profesoras.

6. Metodología utilizada

La exploración de un fenómeno complejo requiere la utilización de instrumentos *sensibles*, capaces de captar la realidad y *diversos* en su naturaleza, con objeto de que cada uno de ellos permita descubrir lo que sucede desde diferentes perspectivas.

Por otra parte, se hace necesaria la contrastación de las informaciones y los datos recogidos por los diferentes métodos. Estos procesos de contraste suelen denominarse triangulaciones.

a. Entrevistas

Llevo a cabo una serie de entrevistas colectivas (una a cinco chicos y otra a cinco chicas) e individuales (tres chicos y tres chicas), todas ellas de carácter formal y de enfoque semiestructurado.

También hago entrevistas informales a profesores y profesoras y a diversos alumnos y alumnas.

b. Cuestionarios

Aplico a los alumnos y alumnas un cuestionario con parecidos contenidos a los explorados en las entrevistas.

e. Observaciones

Además de las que realizo de forma no sistemática durante mis sesiones de trabajo con el grupo, acudo al aula en varias ocasiones para realizar una observación formalizada y para conocer la dinámica del grupo con otros profesores y profesoras.

7. El informe de la indagación

La naturaleza fragmentaria y a veces contradictoria de los datos recogidos y la abundancia y dispersión de los mismos nos induce a adoptar una estructura del informe basada en categorías y subcategorías (Taylor y Bogdan, 1986).

No incluyo en este resumen, dados los límites de extensión y la finalidad del trabajo, muchos de los datos obtenidos, dejando solamente los que considero más sustanciales.

a. El profesorado mantiene actitudes diferenciadas en el trato con los alumnos y las alumnas.

+ Se muestran más exigentes con los chicos, no tolerando fácilmente lo que hacen. Los alumnos y alumnas confirman que el profesorado mantiene un doble tipo de trato, como puede verse en estos ejemplos que ellos y ellas mismas comentan:

Con los alumnos

¡A la calle!

¡Baja al Jefe de estudios!

¡Te voy a empapelar!

Con las alumnas

¿Os calláis u os echo de clase?

¿A que te mando al Jefe de Estudios?

¿Qué os pasa hoy?

Como puede verse, mientras que a los chicos se les trata de forma individualizada a las chicas se las considera más frecuentemente un grupo.

+ La severidad es mayor respecto al comportamiento de los chicos que al de las chicas:

"Ha habido chicas que han hecho lo mismo que nosotros y a ellas les riñen, pero nunca las echan de clase" (Alumno).

+ Para algún profesor, los alumnos constituyen el principal referente del aprendizaje, considerando a las alumnas como un grupo subsidiario. He aquí un ejemplo:

Un profesor les pregunta a los alumnos las cuestiones del área de ciencias y cuando éstos contestan se dirige a las chicas preguntando: *¿Os habéis enterado?*

+ A las alumnas no se les permite realizar algunas actividades consideradas dentro del estereotipo de actividades masculinas (por ejemplo, soldar), *"aunque ellos siempre mostraban menos interés y formaban más escándalo"*. La causa aducida por el profesor es que *"se podían quemar"*.

+ La forma de trato es diferenciada en lo relativo a los patrones de género, mostrando más interés por los chicos, pero prestando más ayuda (por considerarla necesaria) a las chicas:

"A los niños los trata con más cachondeo, les cuenta chistes verdes..A nosotras con más cariño" (Alumna).

"Les hacen más caso a los chicos. Sólo les preguntan a ellos y sólo los miran a ellos cuando están explicando" (Alumna).

"Les ayudan más a ellas, les dedican más tiempo a ellas" (Alumno).

"Si los llamas vienen corriendo. Y si los chicos los llaman, pasan totalmente de ellos" (Alumna).

"Una profesora dividió la clase entre torpes y listos y en éste último grupo, menos un chico, todas eran chicas" (Alumno).

+ Existe una actitud proteccionista por parte de algún profesor (considerado atractivo por las mayoría de ellas) respecto al grupo de las chicas. Cuando los alumnos se dirigen a ellas de forma agresiva o despectiva, el profesor bromea con ellos diciendo: *"No os metáis con mis mujeres"*.

Respecto a ese mismo profesor, una alumna comenta:

"Tontea mucho con las chicas. Nosotras creemos que es muy atractivo. Nos da caba. El tiene dos bandos: chicas y chicos".

b. Las alumnas manifiestan una actitud dependiente respecto a los alumnos.

Esta actitud se manifiesta de formas diferentes y se concreta en situaciones diversas:

"Quieren más amistad con nosotros que nosotros con ellas. Se quieren relacionar más con nosotros, que nosotros con ellas" (Alumno).

"Si te metes con ellas les gusta. Hacen como que te pegan. Están deseando que les digas algo" (Alumno).

"Nosotros nos metemos más con ellas, pero ellas están mejor contigo en general" (Alumno).

"Nos encantaría compartir el ocio con ellos" (Alumna).

"A mí me encantaría estar con ellos no una ni dos horas de ocio, sino siempre... No son tan tan malos como los pintan" (Alumna).

"No les guardamos rencor aunque nos puteen" (Alumna).

Las chicas manifiestan su dependencia afectiva y sospechan que los chicos les tomarían el pelo si la expresasen directamente ante ellos. No saben lo que realmente pasa dentro de ellos.

"Les voy a echar de menos a todos. Les he cogido mucho cariño durante el curso. El problema es que suena muy cursi y no me atrevo a decírselo: que les quiero. Probablemente me mandarían al Congo" (Alumna).

Una chica comenta que ella siempre defendía a uno de los chicos aunque se metiera continuamente con ella y le llamara "gorda", "foca"... Nunca admitía que se metía con ella.

Observé en algunas ocasiones que los alumnos que pedían algo a las chicas (un lápiz, una goma) lo hacían dirigiéndose a ellas por gestos desde sus mesas, pero ellas se levantaban para entregarles el objeto en cuestión. Una alumna comenta:

"Ellos te tiraban las cosas desde su sitio y si caía al suelo te decían: Cógela tú".

Las chicas disculpan el mal comportamiento de los chicos o las frases duras que las dirigen:

"Ellos no piensan lo que dicen. Si lo pensarán, no eran capaces de decirlo" (Alumna).

c. Son frecuentes las bromas pesadas y las frases hirientes de los chicos respecto a las chicas.

Casi siempre las bromas tienen carácter despectivo y están dirigidas por los chicos a las chicas. Por ejemplo, alguno había pintado una cara con barba en el pupitre y había escrito: *"Aféitate ya"*, refiriéndose a una chica que tenía vello en la cara.

"En una ocasión estábamos jugando a un juego y le pregunté a un compañero: ¿Qué animal te ha salido? Y contestó: María (el nombre es supuesto). Miré su tarjeta. No, un elefante. Y él contestó: Pues eso" (Alumno).

*"Nos llaman **cara de primate, voz de pito, legionarias y** hacen pintadas en las mesas poniendo **puta, gorda, foca...**"* (Alumna).

"Nos decían siempre que no valíamos para nada, que para hacer esto (pulsar el botón del bolígrafo para hacer salir la punta) hace falta tener una mente privilegiada que vosotras no tenéis" (Alumna).

"Otras veces nos decían: Las chicas sirven nada más que para tres cosas: para nada, para nada y para nada" (Alumna) Probablemente los chicos prestarán fuera de la clase respeto y admiración hacia las chicas o hacia alguna chica determinada, pero ante el grupo de la clase mantienen un comportamiento grupal despectivo.

"Siempre estaban diciendo: las niñas de esta clase son gilipollas" (Alumna).

"Nos miraban con cara de asco y nos decían: ¿Esto son mujeres?" (Alumna).

Un profesor explica las reacciones de las chicas diciendo que ellas propician ese tipo de comportamiento:

"Les gusta que se metan con ellas. Les va la marcha" (Profesor).

d. Los alumnos están mal considerados si estudian y las chicas tienen la condición de alumnas aplicadas. Ellos obtienen el éxito sin esfuerzo porque son más inteligentes.

"Las chicas estudian más que los chicos, que se valen de las chuletas" (Alumna).

"Las chicas estudiamos mucho más que los chavales de esta clase. Ellos van por chuletas o por lo que nosotras les decimos" (Alumna).

"Estudiamos más nosotras, ellos pasan de estudiar" (Alumna).

"La mayoría de los chicos estudia menos que nosotras. Está mal visto que estudien los chicos. Es más normal que las chicas estudien más. Si una chica no estudia dicen que es una pieza de cuidado, dicen que es una gamberra" (Alumna).

e. Se mantienen los estereotipos relativos al comportamiento intergéneros y a las tareas tradicionalmente realizadas por hombres y mujeres..

Cuando las chicas se relacionan con varios chicos son consideradas ligeras, o "guarras", pero cuando los chicos se relacionan con varias chicas se les califica de "ligones" o "máquinas".

"Hay conflicto cuando hablamos de temas machistas y feministas: que si los chicos son unos ligones cuando van con muchas chicas, que si las chicas son unas guarras cuando van con muchos chicos y cosas de esas" (Alumna).

*"Me gusta mucho estar con los chicos, pero eso me ha dado problemas, te da mala fama. La gente no lo ve bien y dice cosas como **la tía guarra estaba con cuatro chicos**. Ahora lo hago menos, porque en el fondo, por la espalda, ellos también te putean. Todos lo ven mal: las chicas porque tienen envidia y porque piensan que debes estarte quietecita y esperar a que el chico venga a hablar contigo"* (Alumna).

"Ellos son más chulos, más bordes, no son tan sentimentales y te hacen daño con su crudeza" (Alumna).

Los estereotipos relativos a tareas culturalmente realizadas por hombres y mujeres se mantienen, sobre todo como banderas que utilizan los chicos para herir a las chicas.

Cuando un profesor hacía referencia a que la clase estaba muy sucia, ellos decían: *Aquí están las niñas. ¿Para qué sirven? Para que barran.*

"Decían que no éramos mujeres y que no éramos nada, que sólo servíamos para fregar" (Alumna).

Otras veces hacían comentarios como: Las mujeres sólo sirven para barrer, fregar los platos, estar en la casa y tener niños,

f. Se mantienen estereotipos relativos a las aptitudes o capacidades intelectuales y personales.

Algunos profesores y muchos estudiantes siguen manteniendo estereotipos relativos a la capacidad intelectual o a la predisposición para las materias.

"Se les da mejor la educación física o la tecnología, porque ellos están más acostumbrados a eso, hacen más deporte..." (Alumna).

"A los chicos se nos da mejor la educación física y la tecnología. Es más práctica y ya lo sabemos porque andamos con motores. A las chicas se les da mejor la Historia, el Francés, casi todas las que son de estudiar y trabajar" (Alumno).

"Se les dan mejor las ciencias que las letras. En clase de Física y Química hacemos muchos experimentos y sin estudiar, saben más. También los números se les dan mejor. Las letras se les dan peor porque necesitan más estudio" (Alumna).

Anteriormente hemos citado la opinión de una chica que afirmaba literalmente que los chicos no son sentimentales. Lo mismo hay que decir respecto a otras características personales: son más burdos, menos delicados, más desconsiderados, más inteligentes...

"Tendrían que ser un poco menos machistas, menos groseros y un poco más delicados" (Alumna).

"Los chicos somos más inteligentes, pero las chicas estudian más, trabajan más" (Alumno).

Cuando los chicos expresan algunas actitudes bondadosas, los demás se meten con ellos tildándoles de poco varoniles.

"Se meten con un chico sólo porque sea bueno. Le llaman niñoato" (Alumna),

g. Los chicos rivalizan entre sí, sobre todo pavoneándose delante de las chicas.

La rivalidad es claramente percibida por las chicas, que no muestran ante ella una valoración negativa.

"Hay rivalidad entre ellos mismos, se quieren hacer inferiores unos a otros y chulean sobre quién es el mejor de ellos" (Alumna).

"Son muy chulos, siempre hay alguno que quiere sobresalir, que quiere dar la nota" (Alumna).

h. Los chicos se sienten superiores o, al menos, manifiestan esa superioridad delante de las chicas.

"Te mira con una desfachatez... Parece que te están diciendo que son más que nosotras. Te miran por encima del hombro" (Alumna).

Este sentimiento de superioridad se manifiesta en las atribución de actividades que deben hacer las chicas (barrer, fregar), en la forma de trato, en la exigencia de ayuda...

El mejor rendimiento obtenido por las chicas en las calificaciones es atribuido por los chicos a su mayor esfuerzo y dedicación al estudio, ya que se consideran más inteligentes que ellas.

i. Se realiza una ocupación espacial en los recreos en función del sexo.

Los territorios que se mantienen diferenciados en el aula, tampoco se comparten en otros momentos de la vida del Centro. En los cambios de clase y en los recreos, por ejemplo, los alumnos se dirigen en grupo al lugar donde se aparcen las motos y se sientan sobre ellas mientras charlan. Las chicas se sientan en uno de los bancos de la entrada.

8. La intervención para mejorar

El informe se negocia con los protagonistas de la exploración con el fin de generar una plataforma de discusión y de debate. De la comprensión producida por el diálogo y la reflexión se derivarán las decisiones de cambio. La superación de los estereotipos es imprescindible para sanear psicológicamente las relaciones, para desarrollar un autoconcepto ajustado, para realizar opciones profesionales acertadas, etc.

Con estos alumnos y alumnas llevé a cabo sesiones diversas de dinámica de grupos en las que se analizaron los distintos tipos de reacciones y de actitudes mantenidas durante las clases y fuera de ellas. Plantear con ellos y ellas abiertamente estas cuestiones en un clima de respeto y de tranquilidad resultó muy efectivo para la superación de algunos patrones de comportamiento.

Aunque la Escuela de Padres y Madres no estaba constituida sólo por las familias de estos grupos, en repetidas ocasiones se planteó el tema de la discriminación por el sexo, explicándose la necesidad de superar las pautas de relación sexistas.

Los profesores y profesoras, analizando sus actitudes, pueden descubrir la *invisibilidad* de las chicas (Torres, 1990) y conocer qué efectos tienen las decisiones que adoptan. No siempre las pretensiones educativas se corresponden con la mejora de la realidad. Aumentar las opciones curriculares para conseguir que los alumnos y alumnas elijan libremente sin guiarse por estereotipos no significa que así se haga, como muestra la investigación realizada en un Instituto de Cataluña (Varios, 1991). Es necesario provocar una ayuda reflexiva y realizar una revisión permanente.

Para que la acción educativa tenga eficacia es deseable que se emprenda una actividad compartida, coherentemente planificada y coordinada vertical y horizontalmente en todo el Centro como unidad funcional de acción y de cambio (Santos Guerra, 1984). Las acciones aisladas tienen un efecto menos potente y sufren las erosiones producidas por la indiferencia o por el rechazo.

Referencias bibliográficas

ALTABLE, C. (1991): *Penélope o las trampas del amor: por una coeducación sentimental*. Mare Nostrum. Madrid.

APPLE, M. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

APPLE, M. (1990): Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En POPKEWITZ, TH. *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Educació. Estudis. Universidad de Valencia*.

CROZIER, M.(1984): *No se cambia la sociedad por decreto*. Instituto Nacional de Administración Pública. Madrid.

LEWONTIN, R.C. ROSE, S. y KAMIN, L. J. (1987): *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Ed. Crítica. Barcelona.

SANTOS GUERRA, M. A. (1984): *Coeducar en la escuela. Por una educación no sexista y liberadora*. Ed. Zero Zyx. Madrid.

SCHON, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

SUBIRATS, M y BRULLET, C. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión del género en la escuela*. Instituto de la Mujer. Madrid.

SPENDER, D. Y SARAH, E. (1993): *Aprender a perder: sexismo y educación en las aulas*. Paidós Educador. Barcelona.

TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

TORRES SANTOME, J. (1990): *Niños visibles, niñas invisibles*. Cuadernos de Pedagogía. N° 182.

TORRES SANTOME, J. (1992): *La construcción del género en las aulas* Departamento de Didáctica. Universidad de La Coruña.

VARIOS (1991): Optatividad y sexismo en la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 189.

VARIOS (1993): *La coeducación, un compromiso social. Documento marco para Andalucía*. Instituto de la Mujer. Sevilla.

EL MITO DE LA COEDUCACION

Pilar Ballarín

* Pfra. Historia de la Educación Universidad de Granada

La demanda de coeducación, en nuestro país, es una constante desde el último tercio del siglo XIX y lo primero que la vigencia del tema lleva a pensar es que todo sigue igual. ¿Nada ha cambiado?

Sin embargo, no podemos olvidar que la historia no se repite, cambian las circunstancias socio-políticas, cambia -aunque lentamente- la mentalidad de las personas, cambian los problemas y deben, por tanto, cambiar las soluciones so pena de caer en el más ciego anacronismo. Al demandar la "coeducación" para nuestras escuelas ¿Hablamos de lo mismo?, ¿pervive el mismo problema?. ¿No estaremos mitificando la coeducación por ser la fórmula inalcanzada?. ¿No nos estará llevando, esta constante aspiración, a convertir lo que es sólo un medio en objetivo?. ¿No nos estará impidiendo pensar en otros medios, otras estrategias?.

Tal vez no sea posible encontrar todas las respuestas pero creo que revisar estas cuestiones, con cierta perspectiva histórica, puede aportar otros elementos a una reflexión sobre este tema.

En el último tercio del siglo XIX la coeducación empieza a convertirse en una demanda. La Institución Libre de Enseñanza será la pionera y en el Congreso Pedagógico de 1892 se oirán diversas voces con igual demanda. D. Andrés Manjón también reclamará la coeducación y, ya en el siglo XX, Ferrer i Guardia y Rosa Sensat, por citar personajes de todas y todos conocidos. La primera pregunta que yo me hago es ¿Hablaban de lo mismo?

Sin excesiva indagación podríamos presumir que no hablaban de lo mismo dada la diversidad ideológica de los personajes señalados y así es:

Institucionistas, anarquistas y republicanas y republicanos al decir coeducación se refieren a la educación conjunta de chicos y chicas, mientras que el pensamiento católico utiliza el mismo concepto para denominar a *la cooperación de varios educadores en la misma obra de formar educandos*.

En los tres primeros es común el interés de educar a chicos y chicas juntos pues en ello se ve un medio para aproximar escuela y vida, cuestión que no parecen dudar contribuye a la diversidad de sus proyectos socio-políticos. El optimismo pedagógico característico del regeneracionismo decimonónico -y que alcanza en buena medida al siglo XX- les supone pensar en la educación, y su agencia la escuela, como un motor del cambio social.

Apenas transcurridos treinta años del establecimiento de la obligatoriedad escolar para niños y niñas (Ley Moyano, 1857) comienza a contestarse la división escolar por sexos como una separación artificial sin ninguna relación con la vida. Los educadores y educadoras comprometidos con su tiempo vieron en ello un lastre a la consecución de sus diversos proyectos políticos. Pero otra cuestión común los unía a todos: no cuestionan el rol de madre y esposa asignado a las mujeres. Los institucionistas desde el principio krausista

de armonía, anarquistas y republicanos/as desde la engañosa idea de complementariedad, en todos los casos, su objetivo de transformación social era ajeno a las desigualdades de género y mantuvo en las experiencias educativas comunes a ambos sexos, materias específicas para las chicas.

Estas demandas y experiencias, que deben ser interpretadas en su contexto, se truncan en el largo período franquista que abolirá la educación mixta 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 de Mayo de 1939). En los años 70 la necesidad de readaptación y renovación del sistema escolar a las nuevas necesidades de desarrollo productivo abrirá la puerta a la educación conjunta de chicos y chicas (Ley General de Educación 1970).

Y llegamos a la actualidad y seguimos diciendo que es necesario coeducar en las escuelas, ¿hablamos de lo mismo?, ¿qué ha cambiado?.

Hoy coeducación, en nuestro país viene significando comúnmente abogar por la igualdad de tratamiento frente a la educación segregada franquista que se fundamentó en necesidades educativas distintas debidas a la distinta naturaleza y función social de cada sexo, pero también frente a la educación mixta que ha reproducido la discriminación de las chicas. Evidentemente ya no hablamos de lo mismo que hace un siglo.

Las teorías de la reproducción acabaron con el optimismo pedagógico al reconocer la escuela como una institución que, como aparato de Estado, sirve a la reproducción ideológica y como tal vehiculiza y perpetúa las discriminaciones.

Los primeros defensores y defensoras de la coeducación -que hoy llamamos escuela mixta- *"reconocieron que niños y niñas introducían en el aula conjuntos distintos de experiencias sociales y esperaban que esto resultara beneficioso: lo que no se consideró fue la posibilidad de que un sexo obtuviese más ventajas de la situación que el otro"*(1). Defendían una aproximación al "mundo real", su "mundo". El nuestro, es otro: hemos sido ya los testigos de la escuela mixta y de como la aceptación de los roles sociales distintos ha persistido, y aún más, cómo la escuela mixta ha contribuido a ello.

Así pues, nuestro objetivo hoy ya no es armonizar o complementar las diferencias de varones y mujeres, sino reconocer la igualdad de ambos y para acabar con la discriminación que sufren las niñas/mujeres en el marco escolar ya no se nos ocurre apostar por "unificar escuela-vida".

En las últimas décadas profesoras e investigadoras feministas, en nuestro país, para combatir la pervivencia sexista tras veinte años de escuela mixta, han adoptado, al igual que en otros países, vías diversas, desde programas coeducativos de aula, pasando por producción de materiales no sexistas, a investigaciones feministas en las Universidades.

Si bien son muy útiles estos esfuerzos que incitan *a los grupos oprimidos a comprender la base de su opresión y a adquirir un sentimiento de identidad y fuerza colectiva. Proporcionan formas de redefinir la realidad y de reconducir algunas de las tendencias sexista de la educación*(2), no dejan de ser limitados. ¿Cómo podemos construir una nueva imagen sin una transformación de aquello que la produce?. ¿Cómo podemos crear nuevos modelos desde la escuela si en el conjunto social, en todas sus expresiones, pervive el modelo más tradicional de mujer?

En esta idea van cobrando eco nuevas tendencias segregadoras fundamentadas en la necesidad de que las chicas cultiven su propio espacio -su propia fuerza- fuera de la influencia de los varones. Ello no significa que la educación conjunta no siga apareciendo como la meta deseable, se trata, sin duda, de estrategias temporales hasta que las mujeres cobren seguridad y aprendan a enfrentarse en vez de a someterse.

¿Qué nos lleva a insistir en la coeducación tras la experiencia de escuela mixta?. ¿Qué ventajas sociales está produciendo la escuela mixta?, ¿Para quienes funciona bien?. Hoy por hoy no hay ningún debate sobre el retorno de los chicos a la escuela segregada, esto nos lleva a pensar que para ellos funciona bien.

¿No habrá que ensayar nuevas formas de segregación como estrategia'?. Entiendo, con Rosemary Deem, que *las condiciones sociales de las escuelas femeninas pueden ser artificiales pero, cuando la supremacía masculina se ve como algo "natural", la creación de un medio artificial para las niñas tiene sus ventajas.* (3)

Sólo veo posible una mayor igualdad entre los sexos cuando exista una mayor equipotencia. Y a mi modo de ver el objetivo inmediato se clarifica en este punto: dotar de mayor poder a las mujeres. ¿Cómo puede la escuela contribuir a ello?. ¿Cómo dotar a las niñas/mujeres de poder, de fuerza para... cambiar las cosas, para cambiar la distribución del poder (frente al "poder sobre" o "poder para una o uno sólo") (4).

No cabe pensar, ante tan larga tradición educativa para la sumisión, que las mujeres reconozcamos el interés que para nosotras puede tener el poder. Es urgente en primer lugar crear modelos alternativos de "ser mujeres" formarnos y formar a las mujeres para el liderazgo, ya que

Cuanto mayor es la proporción masculina dentro de la composición de las élites sociales, más valoran apreciativamente las definiciones sociales los atributos asociados con la masculinidad... Cuanto más valoran apreciativamente las definiciones sociales aquellos atributos asociados con la masculinidad, mayor es la legitimidad de un sistema de oportunidades y recompensas desiguales basado en el sexo. (5)

No dispongo de recetas pero voy a sintetizar algunas vías en esta dirección:

1) Dotarse de seguridad. Para ello debemos comenzar ejerciendo la tolerancia con nosotras mismas, reconocer el peso de nuestras limitaciones históricas sin que nos sirva de justificación y reconocer nuestro derecho individual a equivocarnos. Es urgente desarrollar nuestra autoestima, la confianza en nosotras mismas, pero para transmitirnos la fuerza y el valor necesario que nos ayude a hacer nuestros los espacios públicos, debemos establecer cadenas de "confianza mutua" para modificar así una cultura que nos quiere desconfiadas de nosotras mismas (6). En este sentido puede ser muy útil crear espacios que nos permitan aprender sobre nosotras al menos tanto como aprendimos sobre ellos y alejar de nuestra óptica el victimismo tradicional.

2) Ahuyentar el miedo al éxito. Equilibrar mejor nuestra autoexigencia ya que ocupadas en demostrar nuestra valía intelectual, hemos desatendido la importancia del "poder" o la "influencia". Las mujeres no accederemos a la igualdad sin un sacrificio considerable de aquello que hemos valorado tradicionalmente pero por una parte no se trata más que de la consecuencia de una larga historia de subordinación y, por otra, sólo desde el poder es posible apoyar de forma efectiva lo que deben ser valores mutuos: cuidado de lo humano, capacidad de relación...

3) Aprender a ser iguales. En vez de ocuparnos de nuestras diferencias como colectivo de idénticas observemos y reconozcamos -como entre las iguales- las grandes diferencias que existen entre nosotras. Busquemos nuestra propia autoridad ya que no hay poder individual sino de colectivos de iguales (7). El reconocimiento y el pacto sólo es posible cuando el grupo constituye una fuerza real a la que tener en cuenta en el juego del poder (8).

En definitiva creo que debemos defender a las alumnas de la sumisión proporcionándoles conocimiento, capacidad y oportunidad para ser discordantes, irreverentes y enérgicas. Mujeres políticas, críticas, capaces de situarse a sí mismas en la historia y construirla. Hoy por hoy esto no es posible en las escuelas mixtas. Y se me dirá: "separando a las chicas ¿no estamos olvidando

la importancia de intervenir también en los varones'?" Evidentemente no se trata de un olvido sino de una forma de abordar el problema: seamos/hagamos mujeres distintas y estaremos transformando a los varones. Tal vez mi mejor aval, en este caso, sea ser madre de un chico.

Notas:

(1) SARAH, Elizabeth; SCOTT, Marion y SPENDER, Dale: La educación de las feministas: defensa de las escuelas no mixtas. En SPENDER, Dale y SARAH, Elizabeth: *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós. Barcelona, 1993, pp. 81-82.

(2) PAYNE, Irene: Ideología sexista y educación. En SPENDER, Dale y SARAH, Elizabeth: *Opus cit.*, pp. 58-59.

(3) DEEM, Rosemary., *Women and Education*, 1978, p. 6. En SPENDER, Dale y SARAH, Elizabeth: *Opus cit.*, pp. 81 -82.

(4) GASCON, Elena: El uso del poder por la mujer. *Mujeres* 9 (1992) 10- 11 y KRUSE, Anne-Mette: Como pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares. ¿Pueden ser las instituciones para un solo sexo y las agrupaciones dentro de las escuelas mixtas parte de una solución'?. En BALLARIN, Pilar (Ed.): *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar*. Feminae. Universidad de Granada. Granada. 1992.

(5) SALTZMAN, Janet: *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Feminismos. Cátedra. Madrid. 1992,p.75.

(6) GRAMAGLIA, Mariela: Del feminismo a la solidaridad. El caso italiano. *Debats*, 27 (1989) 46.

(7) AMOROS, Celia: Espacio de las iguales, espacio de las idénticas. *Arbor*, 1987.

(8) VALCARCEL, Amelia: *Sexo y Filosofía. Sobre "mujer" y "poder"*. Anthropos. Barcelona, 1991.

Capítulo IV

APUNTES PARA UNA ESCUELA COEDUCATIVA

LA COEDUCACION SENTIMENTAL

Charo Altable

El cambio hacia una escuela coeducativa, que instaure principios de igualdad, respeto y cooperación entre los sexos, lleva consigo un cambio de currículo, lo cual no implica solamente nuevos conceptos y nueva concepción de la ciencia, sino también nuevas actitudes, roles y sentimientos que han de hacerse explícitos tanto en lo que concierne al curriculum manifiesto como al oculto. Lo oculto también debe hacerse manifiesto para que la coeducación no sea tan sólo un cambio de forma o barniz al androcentrismo cultural y emocional.

El curriculum oculto

¿A qué llamamos Currículo Oculto?

Jackson, citado por Apple, llama Currículo Oculto a las "normas y valores que son implícitas pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores." (1) Es el modo, también, en que los estudiantes aprenden a enfrentarse a los sistemas de multitudes, alabanzas y poder de las aulas y el modo como aprenden a falsificar su conducta para adecuarse al sistema de recompensas.

En el fondo, como dice Apple, está operando un consenso, que sin embargo no viene explicitado manifiestamente aunque sí de una manera oculta, en el currículo, respecto a las alternativas sociales e intelectuales. Es este consenso el que ha seleccionado contenidos y ocultado otras interpretaciones de las luchas históricas, científicas y cotidianas.

En resumen, el Currículo Oculto se podría definir como el conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a alumnos y alumnas. Es lo que se llama sesgo de género. Este carácter inconsciente de muchas de nuestras acciones entra, la mayoría de las veces, en contradicción con nuestras ideas consciente, perpetuando formas de conducta no deseadas, a veces, por nosotros.

El Currículo Oculto va, pues, mucho más allá de la escuela. No se trata tan sólo de ver las relaciones entre profesorado y alumnado o entre alumnas y alumnos, el diverso uso del espacio, las agresiones sexista, el uso del poder o del prestigio, cómo se operan o se desvalorizan, etc., pues es necesario ver también qué pasa en el exterior, cuando acaba la clase, cómo se usa el espacio urbano y el privado según el género, qué pasa en el trabajo, en la calle—..etc. Es decir, es necesario ver cómo se forma su identidad ya que el proceso de identificación y socialización de los papeles de género es continua; nos estamos identificando y desidentificando continuamente.

¿Qué aspectos abarca el Currículo Oculto? Los aspectos que abarca son varios:

- normas y valores,
- actitudes en general, lo mismo frente a la ciencia y la técnica que frente a las personas,
- organización del centro,
- relaciones interpersonales, tanto las del profesorado con el alumnado -estudiadas por M. Subirats- como las que se dan entre alumnas y alumnos,
- el mundo imaginario de las expectativas, esquemas y proyectos amorosos y de vida, que conforman los modelos de género y que ha venido llamando *educación sentimental*.

La coeducación sentimental

La coeducación sentimental sería aquella que, partiendo del diagnóstico de las emociones y sentimientos de género, intentaría, mediante intervenciones conscientes y positivas, educar en la expresión saludable de emociones y sentimientos sin los estereotipos de género.

Hablar de emociones y sentimientos de género es hablar de identidades y modelos sentimentales. ¿Nos identificamos las mujeres con unos sentimientos y los varones con otros?. Si es así, ¿con cuáles?. Pero no basta hacer hipótesis generales, analizando lo que vemos en la sociedad. Para cambiar es necesario además - mediante ejercicios apropiados- ver con qué sentimientos se identifica cada persona (mujer o varón) en su infancia, durante la adolescencia y en la actualidad. Sabemos que la identidad sentimental se forma en gran medida en la primera infancia. Por ello es importante la relación que mantenemos con "lo masculino" y "lo femenino" a través de las figuras maternas y paternas y también a través de los modelos masculinos y femeninos que nos presenta la sociedad.

¿Cómo se educa sentimentalmente a las mujeres y cómo a los varones?

El ser independiente, tener iniciativa, personalidad propia, gusto por la aventura e interés real por una misma no se estimula en las mujeres. Por ello su identidad se centrará en las relaciones con los demás, sobre todo con los varones, que son los que tienen prestigio social. La identidad de la mujer se centra muchas veces en atender las necesidades emocionales de los demás, y, sin embargo, no sabe manejar las propias, ni defender su espacio ni su autoestima. Es importante, por ello, presentar modelos de mujeres que se autoestimen y que tengan un espacio propio, "una habitación propia". Para ello, en la estrategia coeducativa sentimental, conviene presentar modelos de mujeres de la vida cotidiana. Heroínas de la vida cotidiana existen muchas; tienen su trabajo, son independientes y no han renunciado al amor ni a la maternidad (o sí). Conviene presentar modelos varios, pero nunca contraponer por un lado al ama de casa y por otro a la "superwoman", pues ello puede crear angustia y desorientación.

En definitiva, ver mujeres que aman y a la vez se aman a sí mismas, que crean lazos de relación y a la vez son independientes, que son valientes y a la vez reconocen sus miedos, fuertes y a la vez tiernas, nos ayuda a remodelar nuestra identidad y a basarla en otros presupuestos diferentes a aquellos en los que estaba basada.

En las relaciones con las demás mujeres es donde encontramos gran parte de nuestra identidad de género, por simpatía, afinidad o rivalidad. Por ello es importante revisar estas relaciones y ver *qué figuras de mujeres reales o imaginarias nos han impactado y servido de modelo en nuestra infancia y adolescencia*. Otras preguntas a hacer son:

-¿Cómo fue la relación con nuestra madre y padre?.

- ¿Qué imagen tenemos de nosotras mismas y de nuestro cuerpo?
 - ¿Cómo nos maltratamos y cómo nos cuidamos?.
- ¿Cuáles son nuestros mayores deseos, expectativas y temores?
 - ¿Cuáles son nuestras heroínas preferidas?.
 - ¿Cuál es nuestro proyecto amoroso?.
 - ¿Cuál es nuestro proyecto de vida?.

Las mismas preguntas y ejercicios sirven para ver cómo se ha forjado la identidad masculina.

Estas pueden parecer preguntas al azar, preguntas sueltas carentes de significado preciso, pero que sin embargo lo adquieren cuando usamos una metodología apropiada, que en algunos casos es la introspección y en otros la fantasía dirigida. Se trata, de esta manera, de traer a la memoria, proyectar y posteriormente reflexionar acerca de nuestros deseos y expectativas respecto al amor, el trabajo, el ocio y la vida en general.

El mundo de las expectativas es uno de los campos más importantes de la coeducación sentimental ya que, sin que nos demos cuenta, operan inconscientemente sobre las elecciones de todo tipo que hacemos en la vida. Pero, ¿qué expectativa tiene esta sociedad respecto al varón y cuáles frente a la mujer? ¿Y qué expectativas tienen ambos sexos respecto al otro y respecto a sí mismos?.

Expectativas sociales respecto a varones y mujeres.

Respecto al varón la sociedad tiene expectativas diferentes que respecto a la mujer: quiere que sea independiente, se ocupe de sus cosas, sea alguien, desempeñe una labor importante, etc. *Respecto a la mujer* la sociedad tiene fundamentalmente la expectativa de que sea la que seduzca al varón, no sea tan independiente como él y forme una familia (como si la familia sólo la formara ella.)

Se tiene la idea de que el mundo de los intereses masculinos es el de la ciencia, los inventos, las máquinas, el deporte, el negocio, el comercio, el riesgo y la aventura.

Se tiene la idea de que el mundo de las mujeres es el de los sentimientos, trabajos más sedentarios, intereses domésticos y relacionales. Además existe una expectativa que opera con gran fuerza sentimental y es la mayor valoración y prestigio social que se da a los varones y a lo que estos hacen. (En este sentido expectativas y valores van estrechamente unidos). ¿A dónde mirará la mujer? No podrá mirarse a sí misma sino en comparación con el varón que es "el que es" considerado. Por eso la mujer se acerca al mundo del varón, pero no al contrario. En este sentido la orientación profesional coeducativa tiene mucho que hacer, ya que al proponer la igualdad de profesiones para ambos sexos ha de defender también la igualdad en el reparto de las tareas y relaciones domésticas, es decir, en el reparto de responsabilidades familiares y sociales.

Las expectativas también se conforman o modelan en el proceso de construcción del guión de vida y modelo de identificación que cada persona adquiere de acuerdo con la mayor o menor aceptación social de su comportamiento respecto al modelo elegido. Así, los niños varones pueden identificarse con un modelo de éxito, y por tanto con un guión de vida también de éxito, considerado socialmente más propio del varón. Sin embargo, para las niñas, este modelo de éxito será más ambiguo (¿en qué consiste realmente tener éxito como persona mujer?) y por tanto fuente de numerosas contradicciones. ¿Qué hará? ¿Imitará el rol masculino? Si le imita tendrá miedo al éxito, pues tendrá menos motivaciones sociales, y por tanto personales, para el logro, prefiriendo carreras y profesionales que no pongan en crisis el modelo femenino, aceptado socialmente, para así ser aceptada.

De esta manera niñas y niños irán desarrollando modelos diferentes de identidad y esquemas relacionales basados en esa identidad. ¿Cómo es posible, entonces, entenderse desde esquemas de relación tan diferentes?. La coeducación sentimental, por tanto, trataría de descubrir nuestra identidad de género y la de los demás, mediante el análisis de modelos personales y sociales, abriéndonos a la posibilidad de un cambio, preparándonos para la vida, la pública y la privada, es decir, a relacionarnos con nosotros mismos y con el mundo de una manera más satisfactoria.

Desenterrar lo oculto de la educación sentimental es hablar no de sentimiento de forma genérica, sino de sentimientos que se expresan a través de proyectos amorosos, proyectos de vida, fantasías, miedos y expectativas, viendo las diferencias entre los dos géneros.

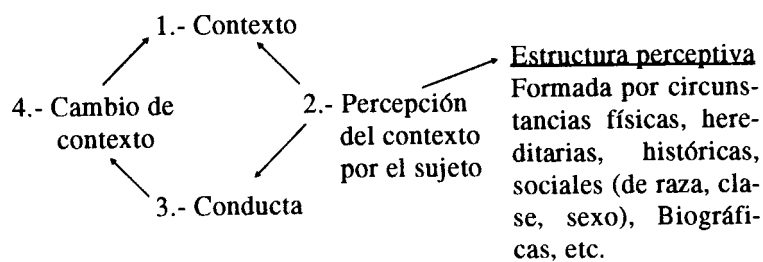
La expresión simbólica de las emociones y sentimientos más recónditos, de sus contradicciones y conflictos puede ayudar a resolverlos, pues el hecho de expresarlos - mediante la palabra, los sueños dirigidos, los dibujos, el lenguaje corporal o la expresión dramática- nos ayuda a aceptarlos, encontrando nuevas maneras y modelos de expresión e interacción en el contexto social. Pero para ello es necesario desculpabilizar los conflictos y no ocultarlos para así poder hablar de ellos sin miedo.

Educar para el conflicto.

El modo en el que se trata y resuelve un conflicto puede conducir a que alumnas y alumnos acepten una perspectiva diversa del conflicto social, personal e intelectual, conflicto que actúa para mantener la distribución existente de poder, sexismo, irracionalidad...etc, de esta sociedad. El modo es importante porque ayuda al alumnado a obtener recursos para tratar el conflicto. Como dice Bandura, existe en la sociedad una tendencia al conformismo y a evitar o esconder el conflicto. Pero son precisamente los conflictos los que indican la estructura cambiante de una sociedad y los que tienden -cuando se trata de resolverlos y no de ocultarlos- al progreso y hacia el cambio de paradigmas o modelos de interpretación del mundo.

Los paradigmas sociales están en cambio constante, siendo, a menudo, impulsados por los conflictos de clase, raza, género etc, y por las contradicciones económicas y sociales. Por tanto, si la educación es una actuación de influencia, y de consecuencia una actuación política, no tratar el conflicto es estar de la parte de una educación y sociedad estática, de sumisión al orden establecido, y en el caso que nos ocupa de sumisión al orden del "padre" o "patriarcado", y no de autorresponsabilidad. Analizar, pues, un conflicto, y el contexto en el que se da, juega un papel activo sobre el sujeto, provocando en él determinadas actitudes y sentimientos que le llevarán al cambio de modelo, conceptos y comportamientos. Los sujetos a su vez, a través de sus conductas, pueden producir cambios en el contexto. Esta teoría del bucle supera los modelos conductistas, en los que se da una excesiva relevancia a los estímulos ambientales, y los personalistas, en los que la supremacía se da al sujeto.

Según la teoría del bucle, explicitada por BANDURA en 1978, el sujeto percibe el contexto desde su estructura perceptiva, que viene dada por sus circunstancias físicas, históricas, sociales (entre las que se encuentran las de género, clase, raza, ...etc,) biográficas, personales, hereditarias, ...y por la elaboración de dichas circunstancias. A su vez toda esta elaboración se concreta en conductas que pueden dar lugar a ambientes y contextos diferentes. El esquema podría ser el siguiente:



se introduce un cambio en el nivel 2 también se introduce en el 3 y en 4, y viceversa. Ahora bien, la percepción del contexto por el sujeto y su conducta están influidos por las actitudes, pues tanto estas como los valores son fenómenos psicosociales e intrapersonales conformadas, por tanto, en la interacción del sujeto y el ambiente.

De lo que se trata, pues, ya que esto ocurre, es que el sujeto sea consciente de esta influencia y de los tres grandes contextos configuradores de actitudes, que son: el sociocultural, el familiar y el escolar. A través de estos contextos el sujeto recibe información y mediante su conducta influye a su vez en ellos. Por eso si se habla de cambio de modelos es como superación de la dicotomía clásica sujeto-objeto, hacia modelos dinámicos, no deterministas, abiertos a influencias e interacciones mútuas.

La conformación de actitudes.

La conformación de actitudes viene dada por la interiorización, la identificación y la aceptación. La interiorización puede ser tan grande que el propio sujeto no llegue a percibir las influencias del contexto aunque estén operando desde el subconsciente, por lo que las actitudes y valores de una persona podrán conocerse de una manera indirecta, conociendo el sistema de creencias, representaciones ideológicas, vida, normas sociales y comportamientos generalizados.

La familia es el gran marco afectivo donde se opera la interiorización de actitudes a través de la identificación y la aceptación de modelos, pero la escuela también configura actitudes y valores, y no sólo en el ejercicio de la disciplina y la libertad sino también a través del ideario del centro, la ideología del profesorado, los modelos de los libros de textos y todo el conjunto de normas, reglas, rutinas ... que se dan en las relaciones y que conforman el currículo oculto. Así que las actitudes son aprendidas en un marco afectivo de aceptaciones y rechazos, premios y castigos, de una sociedad dada. Pero el aprendizaje no es intencionado sino que se adquiere a través de lo no manifiesto por demasiado cotidiano, no hablado es decir, a través del currículo oculto o las creencias implícitas de una sociedad.

La educación, por tanto, como proceso intencionado que aporta consciencia, debería tratar las actitudes y hacer explícito y consciente lo inconsciente. Es esta tarea de una ética, que en el caso que nos ocupa será coeducativa. Pero además, si el aprendizaje de actitudes se ha hecho a través de la imitación, identificación y repetición de modelos, es decir, a través de un sistema de representación fundamentalmente imaginativo, el aprendizaje de nuevas actitudes y roles ha de realizarse con técnicas que impliquen el propio sistema imaginativo.

En el sistema de representaciones imaginativo la formación de imágenes se produce a través de un proceso de condicionamiento sensorial. Por ejemplo, en la publicidad la vista y el oído son estimulados, mediante las fotografías, los dibujos, palabras o frases con significado real y figurado, remitiéndonos a un extenso y ancestral campo imaginario,

donde los símbolos adquieren significado al constituir un proceso de condicionamiento sensorial, cuya repetición producirá -al fijar las imágenes- el aprendizaje de los modelos. Consideremos, al respecto, la gran influencia, que en la adquisición de determinados modelos e identidades, ejerce el mundo literario, televisivo, cinematográfico, publicitario y de la moda ... etc, conformando, dentro de cada modelo de género, un lenguaje corporal, unas actitudes y sentimientos para los varones y otros para las mujeres y un proyecto de vida para unos y otro para otras.

Los modelos de género en el ámbito escolar.

En la interacción en el aula se está aprendiendo a vivir colectivamente de una determinada manera, a expresar o no los conflictos, a aceptar o no los valores y juicios de los demás, a establecer un equilibrio entre la interacción propia y la ajena, a competir o no de una determinada manera, a aceptar o no jerarquías ...y en definitiva, a modelar al sujeto en torno a un sistema de juicios y valores. Ahora bien, si tenemos en cuenta que nuestra cultura es androcéntrica y que existen sujetos masculinos y femeninos, deduciremos la importancia que tiene la interacción entre sujetos de uno y otro sexo y el tratamiento o no de los conflictos de género desde una óptica de la igualdad. Una igualdad que no es una mera homologación de actitudes y valores femeninos con los masculinos o viceversa, sino una igualdad concebida como un conjunto de acciones y relaciones, privadas y públicas, compartidas por igual entre ambos sexos y que lleva, inevitablemente, hacia un cambio de modelo social. Esta idea queda reflejada en el siguiente esquema:

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA AMBOS SEXOS

MUNDO PRIVADO

- Subcultura femenina
- Organización del OIKOS (domus o casa)
- Economía doméstica
- Relaciones de parentesco
- Espacio de los sentimientos o del ser subjetivo

MUNDO PUBLICO

- GRAN CULTURA o Subcultura masculina.
- POLITICA: organización de la polis.
- MACROECONOMIA
- Relaciones funcionales en torno a un centro de poder.
- Espacio de la LEY o del deber ser objetivo.

MODELO NO CENTRICO

Siguiendo el anterior esquema se trataría de establecer un bucle entre somus y polis, privado y público, un bucle que fuera recorrido en ambos sentidos por mujeres y varones para que la igualdad de derechos y deberes fuera real y no tan sólo un derecho. De esta circulación en bucle nacerá un nuevo contexto sociocultural, no androcéntrico, que podría llamarse gino-androcéntrico o policéntrico, donde se comparta espacios y centros, si es que ha quedado algún centro.

Estrategias para el cambio.

Las estrategias han de tener en cuenta el cambio de actitudes, expectativas y modelos.

Las actitudes se forman y cambian por varias vías, que implican siempre la interiorización, la identificación y la aceptación. Estas vías pueden ser:

- la información directa,
- la observación de la realidad,
- la participación activa del sujeto.

La participación activa es la más eficaz para el cambio de actitudes, pues nos permite entrar en contacto con otras personas, objetos, situaciones ... etc, contrastando valores, opiniones, informaciones, sentimientos etc.

La escuela tradicional introduce el éxito individual, a través del miedo al fracaso, introduciendo la competencia en base a unos baremos externos al individuo; los celos, las clasificaciones en buenos y malos, vencedores y vencidos, lo cual implica la sobrevaloración en los vencedores y la infravaloración en los vencidos. Por el contrario, las técnicas cooperativas de la escuela moderna implican responsabilidad del grupo y de cada componente de él. El sujeto recibe así informaciones distintas que pueden afectar a las creencias que sustentan las actitudes.

Entre las técnicas usadas en el cambio de actitudes podemos citar:

Los grupos de discusión.

La participación de los individuos en "grupos de discusión" es mucho más eficaz en el cambio de opiniones y actitudes que la información directa dada a un grupo.

El "role-playing ". (Técnica para imaginar modelos).

Esta técnica permite un aprendizaje cooperativo de actitudes, por medio de la interacción en el medio. Al representar en escena un conflicto o problema, cada participante, actor y observador, modifica su conducta, al prever la reacción de su conducta sobre los otros, además, al alejarse de ser el propio personaje, del "yo egocéntrico" y del propio conflicto -por medio de la observación y representación- entra en contacto con las emociones, que puede modelar de distinta manera. Si en escena, jugando, es posible el cambio, también lo será en la realidad.

El modelo psicodinámico.

Este modelo es el que uso preferentemente. Hace uso de las diversas técnicas, pero su base está en el desarrollo de la imaginación para un cambio, a través, fundamentalmente de la visualización, la aceptación y la desidentificación de modelos aprendidos para dar lugar a un nuevo modelo más apropiado y creativo para el desarrollo en igualdad de las personas.

Así que las actitudes, las expectativas, los sentimientos, etc, (componentes del modelo de género), son aprendidas, tienen una dimensión afectiva y se constituyen como residuo de las experiencias históricas de la persona. Pero el aprendizaje no es intencional, sino que se adquiere a través de lo no manifiesto, no hablado, es decir, a través del currículo oculto o las creencias implícitas de una sociedad. Por ello el hacer manifiesto y consciente lo oculto e inconsciente es la tarea principal de la coeducación sentimental de mujeres y varones si queremos que la igualdad de oportunidades sea efectiva y afectiva, bidireccional y real para ambos sexos.

Objetivos de la coeducación sentimental.

Los objetivos de la coeducación sentimental serían entre otros:

- Conocer la transmisión cultural de los modelos de género.
- Conocer el funcionamiento de los modelos de género en cada persona, aprendiendo a expresarlos para tomar conciencia de ellos.
- Desarrollar las capacidades de enfrentarse a los conflictos para cambiar nuestras actitudes por otras más saludables, venciendo la resistencia al cambio que nos ofrecen los estereotipos y las formas sociales dominantes.
- Evitar las relaciones de dependencia afectiva.
- Favorecer las relaciones de amistad, amor y cooperación.

Ejercicios propuestos a modo de ejemplo.

Los ejercicios aquí propuestos tratan de acercarse al conocimiento de los modelos de género sociales y personales, analizando críticamente las influencias de los modelos literarios, familiares y de los medios de comunicación, viendo a su vez con cual de ellos nos hemos identificado, con el fin de tomar conciencia para un cambio.

1- ANALISIS DE TEXTOS: ROLES Y SENTIMIENTOS.

Argumento:

	<u>Per. femeninos</u>	<u>Per. masculinos</u>
- Características		
- Roles desempeñados		
- Sentimientos		
- Respecto a quién o contra quién aparecen los sentimientos		
- Qué se hace con ellos		
- Espacios de acción		

2- MI HISTORIA PREFERIDA (cuentos, literatura, cine,...)

	<u>De 5-10 años</u>	<u>De 10-15</u>	<u>Actual</u>
- Mi historia preferida			
- Personajes preferidos			
- Roles			
- Características			
- Sentimientos			
- Interacción			
- Conflictos solucionados			

3- MODELOS MASCULINOS Y FEMENINOS REALES

- ¿Qué figuras de mujer o varón de mi entorno próximo familiar o de la vida real me han influido o he admirado más?

- ¿Qué figuras sociales admiro más?

4- PROYECCION DE MODELOS(2)

- ¿Cuál es mi historia de amor preferida? - ¿Cuál es mi proyecto de vida?

- ¿Cuáles son mis miedos mayores respecto al amor, el trabajo, la vida, etc.?

- ¿Cuáles son mis deseos mayores?

Tanto en estos como en otros varios ejercicios de modelos la participación individual y grupal es lo que importa.

Los pasos a dar en cada ejercicio son los siguientes:

1. Introspección y reflexión
2. Escritura y/o dibujo
3. Discusión en pequeño grupo 4.- Debate en gran grupo
4. Conclusiones
5. Toma de decisiones. (Este apartado debe entenderse como una construcción imaginaria de un nuevo modelo, nuevas actitudes y sentimientos).

Notas:

(1) Michael W. Apple. "Ideología y currículo" Ed. Akal, Madrid, 1986.

(2) Ver el libro: "Penélope o las trampas del amor" de Charo Altable. Ed. MARE Nostrum. Madrid 1991

COEDUCAR PARA EL DESARROLLO FISICO

M^a José Urruzola

* Asesora de Coeducación en los COPS de Vizcaya Colectivo feminista LANBROA

Cuando nos situamos en el marco escolar para conocer la educación física, que están recibiendo las niñas, niños y jóvenes, una mirada observadora y crítica de la realidad que sucede detrás de la aparente igualdad de formas, nos hace constatar diversas situaciones concretas:

Las alumnas:	Los alumnos:
- No se sienten convocadas físicos y físico que exigen estos deportes priorizados social escolarmente	- Se prestan más al esfuerzo por los ejercicios y ejercicios y deportes.
- La participación femenina es menor, en "estos" deportes, más reconocidos escolar y socialmente.	- Se sienten reforzados por el medio y en consecuencia participan más en estos deportes.
- Se muestran más dispuestas y preparadas para ejercicios físicos tales como: el baile, los juegos, gimnasia, natación, etc.	- Se inclinan más por ejercicios físicos más competitivos y por los que se realizan en espacios al aire libre: fútbol, baloncesto, bicicleta, montañismo, etc.
- Delegan el espacio a sus compañeros, ocupando ellas los rincones y los laterales.	- Ocupan más espacio.
- La utilización de un modelo androcéntrico en Educación Física inhibe cualidades habilidades y capacidades motrices de las alumnas.	- La utilización de este modelo refuerza y potencia las cualidades y capacidades físicas de los alumnos.,

Cuando se parte de la aceptación-aprobación del modelo deportivo actual, como único punto de referencia, cuando se confunde ejercicio físico con "este modelo deportivo", se llega fácilmente a las conclusiones que algunos chicos expresan: "las chicas son patosas", "no participan", "no les gusta", "no saben jugar al fútbol", "no se mueven"... o a las que señalan las estadísticas, con aparente rigor: "practican deporte el 23% de las mujeres, frente al 46% de los hombres", y a las que profesoras y profesores defienden con el convencimiento que da el dato observado: "Por más que les digo las niñas no quieren hacer deporte", " en mi clase no hago diferencias entre chicas y chicos les pongo a todos a saltar el potro, a jugar un partido, pero observo que las alumnas se resisten, no se mueven, no participan. No les va el deporte."

A partir de estas constataciones, surge de inmediato una alternativa: conseguir que las chicas se pongan a la altura de las exigencias del modelo deportivo actual. Ellas son las que deben de cambiar. Se deben de buscar formas que colaboren a su reciclaje.

Se diseña una intervención educativa para conseguir la "igualdad entre los sexos".

Pero no es difícil descubrir que esta supuesta alternativa será errónea, porque no cuestionará el modelo deportivo actual, dejará a los alumnos anclados en la pobreza de desarrollo humano que

éste les ofrece y llevará a las chicas a inhibir sus capacidades, renunciar a valores positivos suyos, para adaptarse a una actividad física que, por el momento, no esta regida prioritariamente por criterios de desarrollo humano.

Una reflexión que fuera más allá de la mirada superficial, de la búsqueda de salidas inmediatas, nos llevará a buscar otras alternativas educativas, tales como:

1. CUESTIONAR EL PROPIO MODELO DEPORTIVO Y DE ACTIVIDAD FISICA.

¿El desarrollo corporal humano, se reduce a hacer deporte? Los deportes más potenciados socialmente: fútbol, cierto atletismo, etc. ¿Están favoreciendo un ejercicio físico que colabore al desarrollo humano?

La carencia de otros ejercicios físicos que exigen flexibilidad, movilidad, ritmo, expresión corporal, ¿No nos están privando a las mujeres y a los hombres de aspectos importantes en nuestro desarrollo personal?

Las marcas, records, olimpiadas, basadas prioritariamente en la competitividad ¿Estimulan el desarrollo corporal o lo perjudican?

¿Desde qué sistema de valores y con qué criterios se potencia y organiza el deporte?

¿No debían de eliminarse ya, "deportes" como la lucha libre, boxeo y los que son directamente violentos o destructivos?.

2. Partiendo del conocimiento de que "la mujer presenta la misma, e incluso superior, capacidad inicial para el aprendizaje que el varón, en todo tipo de contenidos referidos a habilidades o destrezas, precisión, equilibrio y componentes rítmicos del movimiento", (1) **DESCUBRIR QUE LA CULTURA MASCULINA NO ES EL UNICO PUNTO DE REFERENCIA**, y reconocer que también de la cultura desarrollada por las mujeres, podemos extraer valores, criterios y formas de vida positivas, a partir de los cuales podemos crear otras formas de realizar la actividad física, de vivir el movimiento del cuerpo, de expresarnos con él, que colaboren más, al desarrollo humano global.

Desde esta perspectiva, no se trataría de hacer ver que la mujer está capacitada para hacer el deporte del hombre, no se estimularía a las chicas para que se adaptasen a los deportes que hacen los chicos, no se caería en aberraciones tales como preparar a las mujeres para la lucha libre, para que imiten a los hombres.

Quedaría de manifiesto que quienes tienen que cambiar no son las chicas, sino enriquecer la actual actividad física de ambos.

3. **DISEÑAR UNA INTERVENCION EDUCATIVA**, que transformando el propio concepto de deporte, y partiendo del convencimiento de la capacidad inicial de chicas y chicos para la actividad física, colabore en su desarrollo humano, a partir de criterios tales como:

- Conseguir motivar a las alumnas y alumnos hacia la práctica de una actividad física, facilitando que descubran las ventajas que les proporcionan desde el punto de vista de su salud y de su desarrollo personal.

- Proponerles actividades físicas que posean un cierto nivel de éxito en su realización para que, a partir de experiencias positivas, adquieran una mejor predisposición para posteriores ejercicios y se refuercen así en la práctica de ellos.

- Potenciar un ejercicio físico que proporcione placer al margen de records competitivo.

- Modificar las circunstancias que rodean a la práctica del ejercicio físico (refuerzo familiar y social, valoración de sus aficiones, tiempo libre, actitud de sus compañeros, etc.)

- Proporcionar actividades físicas que colaboren a la estética del cuerpo de las alumnas y alumnos, al margen de los estereotipos sexistas de belleza femenina y masculina.

- Favorecer a través del ejercicio físico el desarrollo de valores humanos positivos: capacidad de defensa, resistencia física, dinamismo, cooperación, solidaridad, sensibilidad,...

Una intervención educativa guiada por estos y otros criterios semejantes, colaborará a que tanto las alumnas como los alumnos, conozcan mejor su cuerpo y vayan aprendiendo a controlarlo y asumirlo.

Tal educación física les llevará a aprender, fundamentalmente, a decidir sobre su cuerpo, a elegir las situaciones y el modo en los cuales quieran utilizarlo, sin someterse a la tiranía de los estereotipos sexistas culturales.

Iríamos creando así un modelo de ejercicio físico y deportivo, en el que se integren los valores positivos de la cultura femenina y masculina, medido no en términos de competitividad de resultados sino de vivencias humanas, tanto a nivel individual como social.

Y con todo ello, estamos reconociendo una vez más que el proceso de liberación de las mujeres y de los hombres, no es ajeno al proceso de liberación de su cuerpo.

Nota:

(1) "Guía para una E.F. no sexista" M.E.C.

TRABAJAMOS CON LOS CUENTOS

M^a Luz Fuentes M^o Pilar Marchena

* Taller Coeducación de Ayamonte. M.C.E.P. Huelva

Este trabajo surge dentro del S.P. "Taller de Coeducación" de Ayamonte ante la necesidad de traducir en técnicas y prácticas concretas lo que entendemos por educación no sexista.

Se llevó a cabo en diferentes Centros con unos objetivos y una programación común.

Objetivos del trabajo:

- Invención de cuentos, con distintas técnicas, que contemplen valores coeducativos.
- Investigar los estereotipos sexistas transmitidos en los cuentos tradicionales.

-Proponer nuevos modelos superadores de estos estereotipos.

Contenidos:

-Estructura del cuento: Partes fundamentales:

1. Principio o introducción.
2. Desarrollo.
3. Desenlace.

-Distintas formas de empezar y acabar un cuento.

-Dramatizaciones.

-Estereotipos sexistas que aparecen en los personajes, plasmados en:

- cualidades atribuidas a los mismos,
- objetos que utilizan o se les asocia,
- lugares donde se desarrollan las acciones.

-Estudio y lectura de diferentes cuentos de contenido coeducativo.

-Utilización de técnicas de creación literaria partiendo de supuestos superadores de estereotipos (binomio fantástico, acrósticos, crear finales en cuentos, jugar con cuentos variando personajes, situaciones, etc...)

Actividades realizadas:

1. Partimos de la *lectura colectiva de un cuento* en el que los personajes rompen con los estereotipos tradicionales reflejándose una nueva forma de ser y de actuar de un personaje femenino. (Elegimos el cuento: "LA PRINCESA PELEONA. ROSAMUNDA").

Se trabaja a fondo la comprensión del cuento, definición de los personajes, sus cualidades, objetos que utilizan, lo que hacen, lugares donde se desarrollan las acciones, etc...

Dialogamos sobre el cuento y se hacen preguntas que supongan una implicación afectiva con los personajes - "¿Tú crees ...? - ¿Qué te parece...? - ¿Qué hubieras hecho tú ...? -

Dramatizamos el cuento. (Es particularmente interesante esta actividad porque aparecen acciones y cualidades asociadas a los personajes que rompen con lo que normalmente conocen otras historias).

Damos un listado de adjetivos-cualidades para la protagonista, la princesa: valiente, intrépida, aventurera, inteligente, fuerte, simpática,...

2. Trabajamos las técnicas de la narración:

- Personajes, acciones, lugar donde se desarrollan los hechos, objetos que aparecen...
- Maneras de empezar un cuento: "Hace mucho tiempo..." "Erase una vez..." - "Un día..." - "Había una vez..." - etc.
- Partes de un cuento:
 - Principio o introducción.
 - * Desarrollo de la acción.
 - * Desenlace o final.

3. Creación de un cuento colectivo.

Pensamos títulos: "LA PRINCESA ASTRONAUTA", "LA PRINCESA QUE QUERÍA PILOTAR"...

Cuando se plantea el título, se busca un personaje de cuento tradicional al que se le asocia una acción insólita *positiva* diferente de la que tradicionalmente se le asigna. (Tampoco planteamos situaciones del tipo: "Una niña que no quería estar en casa..."; "una mamá que trabaja fuera..."; "un padre que hace una actividad tradicionalmente femenina...", etc. ya que pretendíamos introducirnos en el mundo de la literatura infantil, potenciando la fantasía.)

Definimos a la princesa dándole cualidades y, a continuación, vamos creando la historia siguiendo el esquema narrativo. Hacemos un cuento colectivo recogiendo todas las aportaciones hasta que la historia queda configurada.

Hacemos cuentos "distintos".

1. Creación de un cuento (individualmente).

Cada uno y cada una piensa en un título, unos personajes, etc..., y crea su propia historia. Se pone como condición que la protagonista sea un personaje femenino, de cuentos tradicionales o de la vida real, y que supere estereotipos sexistas.

Surgen múltiples historias bien de forma espontánea, o sugeridas a través de un binomio fantástico, etc... En algunos casos observamos que se reproducen los valores del héroe masculino (modelo más presente en estas edades, 2º y Ser Ciclo de Primaria) pero cambiados de sexo, es decir, se masculiniza el personaje de cuento (niña del bosque, princesa...).

2. Estudio y análisis de cuentos tradicionales.

Se trabaja sobre cuentos tradicionales que toda la clase conoce (Caperucita Roja, La Cenicienta, La Bella Durmiente del Bosque...), los leemos y dialogamos sobre ellos.

Se enumeran los personajes y sus cualidades, acciones que realizan, objetos asociados, etc... Analizando los componentes sexistas.

Se cambian las características de los personajes, las acciones, objetos que utilizan...

Por grupos se inventa un final diferente. (Toda la clase trabaja sobre el mismo cuento).

3. Estudio y análisis de los personajes:

Colectivamente realizamos una lluvia de cualidades de los príncipes-héroes y las princesas-heroínas que aparecían en cuentos, dibujos animados, etc...

Analizamos las características que surgieron haciendo notar mediante preguntas, debate... los valores sexistas que se asignaban a cada estereotipo:

- ¿Cómo son los príncipes? ¿Y las princesas?
- ¿Qué tipo de cualidades tienen unos y no otras? ¿Qué cualidades tienen las princesas que les faltan a los príncipes?
- ¿Son *personas completas*?
- Además de divertirnos, ¿qué nos pueden enseñar los cuentos?

Una vez debatido el tema se dibujaron los personajes pero "mejorando los presentes", es decir, intentando crear príncipes y princesas que tuvieran todo tipo de valores, en positivo.

En sesiones posteriores, con estos personajes como protagonistas, se construyó un cuento.

Las historias surgidas reflejan en gran manera una visión superadora de la realidad familiar de las niñas y niños, pero al haber trabajado con parejas de personajes, reproducen esquemas de relaciones sentimentales bastante típicas.

Aunque esto creemos que en cierta manera empobrece el resultado pretendido, no deja de ser positiva la cercanía a la realidad pero con actitudes diferentes.

Anexo:

"LA PRINCESA ASTRONAUTA"

"Erase una vez una niña princesa, llamada Marina, que quería ser astronauta de mayor.

Vivía en un lejano castillo de Andalucía, en la provincia de Huelva, situado en medio de las marismas de Isla Cristina.

Esa niña estaba pensando en descubrir nuevos planetas y nuevas galaxias del espacio exterior.

Ella quería viajar en una nave espacial, ponerse un traje de astronauta y volar por el espacio para correr aventuras. Lo que más deseaba era ir a la Luna.

Los padres pensaban que era muy peligroso y no la dejaban, hasta que un día se escapó y fue a la rampa de lanzamiento de Faro en Portugal.

Sólo tenía diez años, pero supo encender la nave espacial y puso en marcha los motores.

Esquivó muchos meteoritos porque era muy buena pilotando. Por el camino se cruzó con otros astronautas y los saludaba. Hasta que un día llegó a la Luna y se cumplieron todos sus deseos.

Aquí termina este cuento. Y colorín colorado..."

MI VIDA LA CUENTO ASI

Ana M^a Benzal Pérez
M^a Luz Fuentes Caballero

* Profesoras de Educación de Adultos. M.C.E.P. Huelva

Trabajo sobre la sexualidad y el amor realizado con alumnas analfabetas y neolectoras en el centro publico de personas adultas de Bonares (Huelva). Curso 92-93

Introducción

Dentro de los Núcleos Temáticos que habíamos previsto abordar durante el curso 92-93, estaba el de "La sexualidad. Un tema que no nos planteó muchas dudas de como trabajarlo con los Ciclos 2º (Pregraduado) y 3º (Graduado); pero del que teníamos algunas dudas sobre cómo enfocarlo con el grupo de Alfabetización y Neolectoras.

Creíamos que sería difícil que se interesaran por el tema y que se implicaran en él contando sus propias experiencias, pero a lo largo del trabajo las mujeres han ido aportando más y más cosas, algunas de ellas muy personales, y se han implicado totalmente en la actividad.

Nuestro objetivo era que a partir de sus propias experiencias, fueran llegando a comprender y valorar lo de positivo y negativo que había en lo que creían a priori y sacarán por sí mismas su propias conclusiones.

Descripción del centro

Nuestro centro está situado en un pueblo perteneciente al Condado de Huelva: Bonares, con unos 4.500 habitantes. Actualmente estamos en él dos profesoras interinas que tenemos a nuestro cargo dos grupos cada una, dos de Primer Ciclo (Alfabetización y Neolectoras) y dos de Graduado.

Durante este curso ha habido un número aproximado de 80 alumnas y alumnos entre todos los Ciclos.

Descripción del grupo

El grupo en su totalidad estaba formado por 13 mujeres de edades comprendidas entre los 45 y 63 años, algunas amas de casa y otras, además, trabajadoras temporeras de las fresas.

Actividad

Realizamos el libro de nuestra vida.

Objetivos

- Poner a las alumnas en situación de comunicar y valorar sus propias experiencias.
- Permitirles comprender la relación sexual como una forma de comunicación afectiva que busca placer propio y el de la otra persona.
- Descubrir mediante la investigación de dónde procede la visión que tienen sobre distintos aspectos sexuales, para que constaten lo que hay en ellos de un modelo social impuesto y lo que ha sido por convencimiento real y personal elegido.

Materiales

Alumnas y profesoras.

Textos generadores elaborados por las profesoras:

- 1- La Sexualidad.
- 2- Los órganos genitales de mujeres y hombres.
- 3- La Menstruación.
- 4- El placer.
- 5- El embarazo.
- 6- Métodos anticonceptivos.
- 7- La Menopausia.

Diapositivas: (Instituto Andaluz de Salud)

- 1- La Sexualidad humana.
- 2- Los órganos sexuales humanos.
- 3- Métodos anticonceptivos.

"Penélope o las trampas del amor". Charo Altable.

"Aprendiendo a amar desde el aula". María José Urruzola.

Folleto informativo aportados por el Centro Asesor de la Mujer de Huelva.

Fotos y palabras de nuestras alumnas.

Esquema del libro

- 1- Presentación personal.
- 2- Algunos recuerdos de la infancia.
- 3- Lo que creían que era la sexualidad.
- 4- Lo que hemos aprendido ahora.
- 5- Cómo somos las mujeres y cómo son los hombres.
- 6- Experiencias personales sobre el desarrollo físico y mental de la pubertad.
- 7- La Menstruación.
- 8- Su primer amor.
- 9- Mi matrimonio.
- 10- El embarazo:
 - Cómo fueron los míos.
 - Lo que sabía y lo que he aprendido.
 - Métodos anticonceptivos.
- 11- La menopausia.

Metodología

Se ha basado fundamentalmente en el diálogo semiestructurado, a partir de la lectura de alguno de los textos motivadores.

Las alumnas han hablado, han recordado, han contado, han discutido y han llegado a sus propias conclusiones; posteriormente han ido escribiendo, cada una dentro de sus posibilidades, todos sus recuerdos y las nuevas informaciones que han salido de los debates.

El trabajo se ha realizado tanto de forma grupal como individual.

Desarrollo

Hicimos la propuesta de que escribieran un libro en el que se recogieran algunos recuerdos de su vida relacionados con la sexualidad y el amor. La propuesta fue muy bien aceptada por casi todas las mujeres porque a nuestras alumnas les gusta mucho charlar y escribir. Dos de ellas pensaban que "ya de estas cosas para que vamos a hablar", "no tenemos nada que aprender", y cosas parecidas pero se han dejado llevar por la mayoría y creemos que al final se han integrado bien en el trabajo colectivo e individual.

El trabajo ha durado dos meses a razón de cuatro sesiones semanales de dos horas de duración cada una.

Las profesoras presentábamos los textos o el material visual y posteriormente hacíamos una ronda para que cada una contara su propia experiencia personal sobre el tema tratado, a continuación se debatía en gran grupo sobre alguno de los aspectos que habían dado lugar a opiniones contradictorias y seguidamente se pasaba a escribir en un papel la experiencia contada.

Las opiniones y definiciones sobre los nuevos conceptos aprendidos se han redactado en grupo con el nivel de Alfabetización mientras que el nivel de Neoelectoras ha escrito sus propias conclusiones de forma individual.

Una vez que estaban escritas sus experiencias, se han hecho correcciones en grupo para posteriormente escribirlas a limpio.

Conclusiones

Tanto las alumnas como las profesoras hemos valorado muy positivamente la experiencia porque nos han ayudado a recordar y valorar las experiencias personales, a aprender a escuchar a las demás y a poner por escrito parte de nuestras vidas y conocimientos que hemos ido adquiriendo a lo largo del tiempo que ha durado el trabajo.

Lo de ponerse a escribir, que al principio suponía un mundo, poco a poco se ha ido haciendo cada vez más fácil y creemos que ha supuesto un gran avance en la adquisición de una ortografía natural en nuestras alumnas.

Experiencias

Yo me llamo Manuela. Infancia (El principio)

"No se si mi madre tuvo problemas pero si se que me dio el pecho. Yo tenía 6 años y enfermé con sarampión y mis padres me regalaron 2 gatitos de cera y se me rompieron y me compraron una muñeca de cartón. Después de los 8 años vendía pestiños y calentitos, sólo fui dos o tres veces a la escuela."

Lo aprendido en /a escuela sobre la sexualidad

"Ahora en nuestra escuela hemos empezado a hablar del tema de la sexualidad y entre todas hemos visto que es:

- *Más cosas que los órganos genitales, es todo nuestro cuerpo.*
- *Para vivir la sexualidad no hay límite de edad. Desde que nacemos hasta que morimos, deseamos afecto y caricias.*
- *La sexualidad no es sólo para tener hijas o hijos, sino también para disfrutar y pasarlo bien.*
- *Para vivir el amor no hay recetas. Las mujeres tenemos una sexualidad propia, que no depende de lo que les apetezca a los hombres. "*

El desarrollo. La pubertad.

"Yo tenía 11 años y estaba trabajando y me hice mujer, como yo no sabía nada me asusté, porque me corría sangre por las

piernas y la señora me consoló y me explicó todo de la vida. Mi madre me hacía las bragas y los sujetadores. "

Otro ejemplo

Yo me llamo María.

El desarrollo. La pubertad.

"A partir de los once años mi cuerpo empezó a cambiar. Los pechos me empezaron a engordar, las caderas me iban tomando forma de mujer, en la cara me salieron barrillos y los vellos empezaban a salirme en el montes de venus y en las axilas.

Cuando iba por la calle cruzaba los brazos porque me daba vergüenza que me miraran los pechos y me ruborizaba cuando algunas mujeres me decían que le estaba robando los picos de los bollos a mi madre.

También me decían que me tenía que caer del doblao y que tenía que sangrar, pero yo no sabía que eso quería decir que iba a tener la primera menstruación.

Cuando tuve mi primera regla a los trece años, me asusté mucho porque yo esperaba caerme del doblao; se lo dije a las amigas pero a mi madre no porque me daba vergüenza. Pero cuando fui creciendo iba dandome cuenta de las cosas de la sexualidad."

Noviazgo

"Yo tenía catorce años cuando conocí a mi marido, lo conocí y noté que me quería y me lo dijo él. Yo estuve cuatro años de novia y salimos a pasear con otros noviazgos."

Matrimonio

"Yo me case el día 20 de Diciembre de 1963 a las once de la mañana en la ermita de Santa María Salome. Yo iba vestida de negro y de adorno en la cabeza un casquete negro. Mi marido llevaba el traje negro como yo."

Lo celebramos en mi casa y habíamos hecho muchos dulces entre toda la familia. Me fui de viaje a Sevilla y 2 días en Huelva y lo pasamos muy bien."

Mi ajuar eran nueve juegos de sábanas, toallas y colchas. Nos fuimos a vivir con mi suegra y pusimos el dormitorio y los sillars, los cuadros, las cortinas, los cacharros, la hornilla, y todo lo que pudimos. Yo antes de casarme trabajaba en la fábrica de cerámica y lo dejé para dedicarme a las cosas de mi casa. "

El embarazo

"Tenía 26 años cuando me quedé en estado por primera vez, me di cuenta porque me faltó la regla. Cuando me di cuenta me alegré mucho."

Lo pasé regular porque el azúcar se me venía abajo y me daban mareos."

Un día de fiesta en el casino vi un cangrejo, se me antojó, mi hijo lo tiene en el culo."

Cuando llegó la hora del parto manché y tuve dolores y me llevaron a Huelva. "

Otro ejemplo

Yo me llamo Concepción

El embarazo

"Yo tenía dieciocho años cuando me quedé en estado por primera vez, me di cuenta porque me faltó la regla. Me dio mucha alegría."

Durante los nueve meses me sentí bien no aborrecí nada, tuve un antojo de gambas y anduve todo el pueblo para encontrarlas y la madre de mi comadre me las dio y hasta que no me las comí todas no descansé."

Un mes antes tuve unos síntomas y me fui al hospital y estuve allí hasta que tuve a mi hija."

A los trece meses nació mi hijo. "

Lo que he aprendido sobre el embarazo

"Ahora he aprendido que el embarazo empieza con el encuentro de un óvulo y un espermatozoide, si ha habido relación de penetración entre hombre y mujer.

El óvulo fecundado se llama huevo y anida en la matriz hasta el momento del parto, después de 9 meses.

Puede haber otros tipos de embarazos que los hacen en los hospitales cuando el hombre o la mujer tienen problemas para tener hijos. "

Menopausia

"La menopausia es la retirada permanente de la regla. Actualmente la mayoría de las mujeres llegamos a la menopausia porque nuestra vida es más larga.

Cuando la mujer llega a la menopausia tiene muchos cambios en su vida sexual, a la mayoría de las mujeres le entran las alteraciones o calores, retirada de la regla, no pueden tener más hijos, cada vez le apetece menos hacer el amor.

Cuando yo tenía cuarenta y seis años me empezaron las alteraciones.

Me faltaba la regla tres meses, otra vez cuatro meses, me entraban calores y así hasta que a los cuarenta y siete años se me retiró del todo y no me ha quedado ningún trastorno.

En mi vida sexual ha habido pocos cambios, salvo que después de cinco años de restricción la regla me bajó nuevamente. " Final de/ documento

"Este libro es un diario, hay algo de mi vida en él. Lo he pasado bien mientras hablábamos y escribíamos, aunque al principio me daba vergüenza contar algunas cosas. "

Capítulo V

EN PAPEL IMPRESO

LA VARITA MÁGICA DE LAS IDEAS

Miguel Angel Santos Guerra Universidad de Málaga.

Disponer de una bibliografía es como tener una varita mágica. Entrar por el túnel de un título en un mundo desconocido, abrir unas páginas para encontrarse con ideas fantásticas, conocer a otras personas, acercarse a los sentimientos de quienes eran hace años momentos extraños, compartir una experiencia, encontrar soluciones reales o fantásticas ... Todo eso es posible con una bibliografía.

"Leer nos enriquece la vida. Con el libro volamos a otras épocas y a otros paisajes; aprendemos el mundo, vivimos la pasión o la melancolía. La palabra fomenta nuestra imaginación; leyendo lo que no vemos, nos hacemos creadores", dice José Luis Sampedro en el mensaje que, con motivo del Día del Libro, escribió la solicitud de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Esta bibliografía tiene unos criterios de clasificación arbitrarios. Podría haberse elegido cualquier otro: cronológico, temático, metodológico. Los tres ejes sobre los que se estructura la documentación son los siguientes:

a. Materiales para avivar la reflexión: Se han incluido aquí libros de contenido eminentemente teórico. La teorización es imprescindible para fundamentar una acción inteligente y orientada.

No importa tanto hacer cosas, ni hacer muchas cosas cuanto saber por qué se hacen, el sentido que tienen, la filosofía que las anima. Algunos profesores y profesoras demandan materiales de aplicación, consejos para ejecutar en el aula, modelos para copiar. Y desechan la teoría por considerarla árida, inconcreta e inútil. Es un error. No hay mejor orientación práctica que una teoría rica y consistente.

b. Materiales para orientar la acción: Bajo este epígrafe se incluyen obras encaminadas a la práctica. Por el poder de arrastre que tienen, por los modelos que ofrecen, por las sugerencias que plantean pueden ser útiles a los profesores y profesoras. No hay mejor modo de construir teoría que una práctica reflexiva y enriquecedora.

c. Bibliografía general alfabética. Se ha pretendido hacer una relación de obras dejando al lector o lectora la posibilidad de agrupar y de jerarquizar.

Después de cada letra se han dejado dos espacios libres. No es un espacio inútil o vacío. Está reservado para otras obras que no se hayan incluido o que aparezcan de inmediato. Ya se sabe que toda bibliografía está anticuada en el momento de poner el punto final. Mientras se pone aparecen en el mundo muchas publicaciones sobre el tema que tendrán indudable interés.

A. Materiales para avivar la reflexión

ALZON, C. (1982): *Mujer mitificada, mujer mistificada*. Ed. Ruedo Ibérico. Barcelona.

APPLE, M. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

BROWNE, N. y FRANCE, P. (1988): *Hacia una educación infantil no sexista*. Ed. Morata y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

DURÁN, M. A. (1988): *Liberación y utopía*. Ed. Akal. Madrid.

GIANINI BELOTTI, E. (1980): *A favor de las niñas*. Ed. Monteávila. Caracas.

LEWONTIN, R.C. ROSE, S. Y KAMIN, L.J. (1987): *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Ed. Crítica. Barcelona.

MARTÍN GAITE, C. (1987): *Usos amorosos de la postguerra española*. Ed. Anagrama. Barcelona.

NICHOLSON, J. (1987): *Hombres y mujeres ¿Hasta qué punto son diferentes?*. Ed Ariel. Barcelona.

O.C.D.E. (1987): *La educación de lo femenino*. Ed. Aliorna. Barcelona.

SAU, V. (1986): *La mujer: el fin de una imagen tradicional*. Ed. Icaria. Barcelona.

SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión del género en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Madrid.

WIECK, W. (1991): *Los hombres se dejan querer. La adicción a la mujer*. Ed. Urano. Barcelona.

B. Materiales para orientar la acción

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Materiales Curriculares para la Educación Primaria*. Junta de Andalucía. Sevilla.

FEMINARIO DE ALICANTE (1987): *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la educación*. Víctor Orenge Editores. Valencia.

MARTÍNEZ TEN, L. y ALBERDI ALONSO, I. (1988): *Guía didáctica para una orientación no sexista. Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*. MEC. Madrid.

MINISTERIO DE CULTURA/INSTITUTO DE LA MUJER (1988): *Manual de acción: Cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*. Serie Documentos, nº 1. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988): *Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua*. Serie Coeducación. Madrid.

MICHEL, A. (1987): *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. La Sal, Edicions de les Dones. Barcelona.

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

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

SANTOS GUERRA, M.A. (1984): *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Ed. Zero. Madrid.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1988): *Unidad Didáctica (Sistema sexo-género)*. Ministerio de Cultura. Madrid.

TORRES SANTOMÉ, J. (1992): *La construcción del género en las aulas*. Departamento de Didáctica. Universidad de La Coruña.

URRUZOLA, M. J. (1991): *¿Es posible coeducar en la actual Escuela Mixta ? Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*. Ed. Mate. Canal. Bilbao.

C. Bibliografía general alfabetiza

AGUSTÍ, J. et al. (1990): *Orientación coeducativa en Enseñanza Secundaria, Conselleria de Cultura*. Valencia.

AJAMIL, M.; FUCHS, N. y LUCINI, S. (1991): *Taller de Educación no sexista*. Cruz Roja Juventud. Madrid.

ALONSO, I. y BELINCHON, M. (1989): *Otra visión de la revolución industrial británica: presencia de las mujeres. Recopilación de textos y materiales*. I.V.D. Valencia.

ALTABLE, R. et al. (1991): *Proyecto TENET de Formación del Profesorado en Coeducación*. Institut Valencià de la Dona. Valencia.

ALTABLE, R. (1991): *Penelope o las trampas del amor. Por una coeducación sentimental*. Madrid: Mare Nostrum.

AMELANG, J. S. y NASH, M. (1990): *Historia y Género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. IVEI. Valencia.

AMORÓS, C. (1990): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos. Madrid.

ANDERSON, B. S. y ZINSSER, J.P. (1991): *Historia de las mujeres: una historia propia. (vol. I)*. Crítica. Barcelona.

ASKEW, S. y ROSS, C. (1991): *Los niños no lloran. El sexismo en educación*. Paidós. Barcelona.

BELOTTI, E.G. (1884): *Las mujeres y los niños primero*. Laia. Barcelona.

BLAGUER CALLEJÓN, M.L. (1985): *La mujer y los medios de comunicación de masas: el caso de la publicidad en televisión*. Arguval. Granada.

BROWNE, N. y FRANCE, P. (1988): *Hacia una educación infantil no sexista*. MEC-Morata. Madrid.

BRULLET, C. y SUBIRATS, M. (1991): *La Coeducación*. MEC- Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla.

- CAMARERO, L.A. et al. (1991): *Mujer y ruralidad. El círculo quebrado*. Serie Estudios, 27. Instituto de la Mujer. Madrid.
- CAPEL MARTINEZ, R.M. (1986): *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Instituto de la Mujer. Madrid.
- CARELLI, A.O. (1988): *Sex Equity in Education*. Charles C Thomas. Springfield.
- CATALÁ GONZALVES, A.V. y GARCIA PASCUAL, E. (1989): *Una mirada otra*. I.V.D. Valencia.
- CATALÁ GONZALVEZ, A.V. y GARCÍA PASCUAL, E. (1989): *Qué quieres hacer de mayor o la transición desde la coeducación*. I.V.D. Valencia.
- CATTON, J. (1991): *Talleres, Diseño y Educación Tecnológica de las Chicas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- CORTADA ANDREU, E. (1988): *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*. Instituto de la Mujer. Madrid.
- CREMADES, M.A. et al. (1991): *Materiales para coeducar. El comentario de texto: aspectos cautivos*. Mare Nostrum. Madrid.
- CRUZ CANTERO, P. y COBO BEDIA, R. (1991): *Las mujeres españolas: lo privado y lo público*. CIS. Madrid.
- DEL VALLE, T. y SANZ RUEDA, C. (1991): *Género y sexualidad*. UNED-Fundación Universidad Empresa. Madrid.
- ESCARIO, P. y ALBERDI, I. (1987): *El impacto de las Nuevas Tecnologías en la Formación y el Trabajo de las Mujeres*. Instituto de la Mujer. Serie estudios, nº 6. Madrid.
- FAVARO, E., GARCIA NIETO, G. y QUESADA CABRERO, L. *Curso de formación para Equipos Directivos: Coeducación*. Ministerio de Educación. Documento de trabajo.
- FERNÁNDEZ, J. (1988): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Pirámide. Madrid.
- FREIXAS, A. y FUENTES-GUERRA, M. (1986): *Adquisición del rol sexual y acción docente*. Cuadernos de Pedagogía, 142,68-70.
- GARCÍA MESEGUER, A. (1988): *Lenguaje y discriminación sexual*. Montesinos. Barcelona.
- GIL CALVO, E. (1991): *La mujer cuarteada. Utero, Deseo y Safo*. Anagrama. Barcelona.
- GILLIGAN, C. (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. FCE. México.
- GRUP DE COEDUCACIÓ UNA ESCOLA ALTRA. (1989): *LLibres per a coeducar*. Generalitat Valenciana. Institut Valencià de la Dona. Valencia.
- INSTITUTO DE LA MUJER. (1988): *Manual de acción: cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*. Madrid.
- IZQUIERDO, M.J. (1983): *Las, los, les (lis, lus)*. *El sistema sexo/género y la mujer como sujeto de transformación social*. La Sal. Barcelona.

- KELLER, E.F. (1991): *Reflexiones sobre género y ciencia*. IVEI. Valencia.
- KLEIN, S. S. (1985): *Handbook for Achieving Sex Equity through Education*. Johns Hopkins University Press. Baltimore.
- MARQUÉS, J.V. y OSBORNE, R. (1991): *Sexualidad y Sexismo*. UNED-Fundación Universidad Empresa. Madrid.
- MARTÍ, S. y PESTAÑA, A. (1983): *Sexo: naturaleza y poder*. Nuestra Cultura. Madrid.
- MARTÍN, M. (1990): *Mujeres con mono azul. Historias de lucha y de éxito en el trabajo*. Comunidad de Madrid.
- MARTÍNEZ BENLLOCH, I. (1986): *Aportaciones a la medida de los constructos de género*. Lecturas básicas. Universitat de Valencia. Valencia.
- MOIA, M.I. (1981): *El no de las niñas. Feminario antropológico*. La Sal. Barcelona.
- MOSSE, C. (1990): *La mujer en la Grecia Clásica*. Nerea. Madrid.
- ORTEGA PRIETO, M.A. y RAMOS SANCHEZ, C. (1991): *Los niños y las niñas. Evaluación de una experiencia en el aula*. CEP de Belmonte. Cuenca.
- PASTOR, R. et al. (1988): *Perspectivas actuales en la investigación psicológica sobre el sistema de género*. Actas del IV Cicle d'Estudis i Investigació Feminista. Universitat de Valencia. Valencia.
- POSTMAN, N. (1991): *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del "show business"*. La Tempestad. Barcelona.
- REED, E. (1980): *Sexo contra sexo o clase contra clase*. Ed. Fontamara. Barcelona.
- RIVERA GARRETAS, M.M. (1990): *Textos y espacios de mujeres (Europa siglos IV-XV)*. Icaria. Barcelona.
- SMAIL, B. (1991): *Cómo interesar a las chicas por las ciencias: evitar los prejuicios sexistas en el currículum*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- TORREALDAY, A. (1987): *Hombre y mujer. Masculino y femenino*. En *Cuadernos para Filosofía y Ética*, 5. Adarra. Bilbao.
- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Morata. Madrid.
- TREMOSA, L. (1986): *La mujer ante el desafío tecnológico*. Icaria. Barcelona.
- URRUZOLA, M.J. (1991): *Aprendiendo a amar desde el aula, manual para escolares*. Maite Canal. Bilbao.
- VALCARCEL, A. (1991): *Sexo y filosofía. Sobre "mujer" y "poder"*. Ed. Anthropos. Barcelona.
- VAN DER VEKEN, M. y HERNANDEZ ZUBIZARRETA, I. (1989): *Mujeres, tecnología y desarrollo*. Instituto de la Mujer. Madrid.

VERA OCAMPO, S. (1987): *Los roles femenino y masculino. ¿Condicionamiento o biología?*. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.

WHITE, L. (1990): *Tecnología medieval y cambio social*. Paidós. Barcelona.

Una fabrica de hacer varitas magicas

Lo ideal es que el lector o lectora no sólo aprendan a manejar la varita mágica sino que aprendan a construirla. Es decir, que pueden escribir sus experiencias, que pueden compartir su pensamientos, que pueden transmitir sus emociones.

Hay muchas ideas, iniciativas, experiencias que se quedan perdidas en el tiempo y en el espacio sin que muchos y muchas podamos aprender de ellas. ¿Por qué? Algunos y algunas piensan que no tienen nada que decir, que no saben decirlo o que otros y otras lo contarían mejor. Es un engaño.

Escribir ayuda a sistematizar el pensamiento. Pone en circulación las ideas y aviva el debate público. La coeducación es una causa en la que todos los esfuerzos resultarán insuficientes. Queda todavía mucho camino por recorrer. Escribir es dar un paso.

"El libro, que enseña y conmueve, es ahora el mensajero de nuestra voz y la defensa para pensar con libertad", dice José Luis Sampedro.

Me gustaría que esta varita mágica que ahora está en tus manos te brinde la posibilidad de vivir y saborear hermosas y profundas experiencias. Me gustaría, sobre todo, que algún día te pongas a fabricar una que nos permita a los demás hacerlo.

LA BIBLIOTECA DE AULA

En esta selección bibliográfica encontrarás esos cuentos donde las niñas pueden encontrar puntos de referencia y los niños tiernos y afectuosos también. Aquí están Clementina y Filomena, brujas divertidas y niños tímidos.

Educación Infantil

* EL CANGURO DE LA PANDILLA (Colección)

La Canguro Estefanía es curiosa a rabiar, su curiosidad le ha llevado a dar la vuelta al mundo 3.546 veces, con su amiga la gallina gruñona siempre dispuesta a defender sus derechos. Company, María.

* CIERRA LOS OJOS Marzollo, J.

* LA JIRAFa PALMIRA (Colección)

La jirafa Palmira circula en Vespa, busca trabajo, le encantan los dulces y practica toda clase de deportes.
Capdevila, R.

* EL LIBRO DE LAS MIL PALABRAS Salt.S.

* EL LIBRO DE LOS NUMEROS Prackebury, G. - Hodgkiss, J.

* LOS GRANDES LIBROS (Colección) Libros en cartoné con bebés de todas las razas.
Gxenbury, H.

* PREPARADOS, LISTOS, YA (Colección)

Niñas y niños de diferentes razas juegan con tractores o muñecas indistintamente.
Tayor, B.

* ROMPELOTODO Impey, R.

* LAS TRES MELLIZAS (Colección)

Las tres mellizas hacen de todo, negocios, deportes, construyen casas, con buen humor y todas las gamberradas posibles. Company, M.

* TRIFASIA Frías, V.

* VALENTINA Culla, R.

* VAMOS CON CLARA Y DANIEL (Colección)

Sólo imágenes donde una niña y un niño reviven sus experiencias cotidianas.
Tort, R. M.

Primer Ciclo de Primaria *ABRACADABRA Erikson, E.

* ABRACADABRA, PATA DE CABRA Lobe, M.

* A FAVOR DE LAS NIÑAS (Colección)

Con esta colección, iniciada en 1977, las niñas ya tienen una colección de "cuentos clásicos" con personajes que no son precisamente cenicientas o bellas durmientes, sino valientes protagonistas enfrentándose a los roles tradicionales femeninos.
Turín, A.

* ALGUNAS VECES MUNIA (Colección)

Una niña poco convencional que tan pronto inicia una conversación con la luna como decide que quiere ser arqueóloga. Balzola, A.

* EL ARCA DE NOEMI Cartwright, A.

* EL ASUNTO DE MIS PAPAS Pirola, M.

* BABI ES BARBARA Baolzola, A.

* LA BRUJA ABURRIDA (Colección)

Desde que siendo niña aprendió a conducir la escoba, sus andanzas están llenas de los más divertidos fracasos.

Larreula, E.

* LA BRUJA QUE IBA EN BICICLETA Abeyá, E.

* EL CABALLERO MIEDOSO Shook Hazen, B.

* COMO ESTAMOS HECHOS Gomboli, M.

* HABLEMOS DE ... (Colección) Martínez e Vendrell, Ma

* JORGE Y MARTA EN LA CIUDAD Marshall, J.

* JUANA Y LOS PIRATAS Older, J.

* LUNA GATUNA (Colección) Frías, V.

* MATILDE Y EL FANTASMA Gage, W.

* ME ENCANTA MI HERMANITA Edelman, E.

* ¡ME GUSTO COMO SOY! Carlson, N.

* MERMELADA DE CIRUELAS Mahy, M.

* EL MONSTRUO DE LAS FRESAS Shubert, I. y D.

* NO QUIERO EL OSITO Mckee, D.

* PISPAJOS (Colección) de Pablo, P.

* LA PRINCESA LISTILLA Cole, B.

* LA PRINCESA PELEONA Waddell, M.

* LA PRINCESA QUE SIEMPRE SE ESCAPABA Reesink, M.

* EL PRINCIPE CENICIENTO Cole, B.

* ¿QUE SERE CUANDO SEA MAYOR? Abeya, E.

* ¿QUIEN AYUDA EN CASA? Alcántara, R.

* ¿QUIEN RECOGE LAS CACAS DEL PERRO? Alcántara, R.

* ROSALINDE TIENE IDEAS EN LA CABEZA Nostlinger, C.

* LA REBELION DE LAS LAVANDERAS Yeoman, I.

* SECAME LOS PLATOS Kaumann, K.

* LA SELVA DE SARA Urberuaga, E.

* LA SEMANA MUY LARGA Erikson, E.

* LAS TRES MELLIZAS Y .(Colección)

Las tres mellizas entran en los cuentos clásicos y los "cuentan" a su manera.

Company, M.

* CUENTOS PARA LA IGUALDAD (Colección)

Selección de cuentos escritos por niñas y niños para la coeducación. También llevan actividades para una enseñanza no sexista.
Colectivo Harmiguada

* TREINTA HISTORIAS DE TIA MILA Wólfel, U.

Segundo y tercer ciclo de Primaria * A FAVOR DE LAS NIÑAS (Colección) Turín, A.

*ALEXANDRA O'Dell, S.

* ATALANTA UNA MUCHACHA EN LA GRECIA DE LOS DIOS Y LOS HEROES
Rodari, G.

* UNA CABECERA A LA PAPELERA, DE CABEZA LLENA DE MACARRONES
Kuijer, G.

* LA CONEJITA MARCELA Tusquet, E.

* CRISTINA (Colección) Souza, J. M.

* LA CHICA CON LA QUE NO DEJABAN IR A LOS NIÑOS
Kenn, I.

* EL DIABLILLO QUE VINO EN LA LLUVIA Sommer-Bodenburg, A.

* ESTRELLA NEGRA, BRILANTE AMANECER O'Dell, S.

* FEDERICO Y FEDERICA Von Der Grtin, M.

* LA HIJA DEL MAGO Barber, A.

* HUIDA AL CANADA Smucker, B.

* LA ISLA DE LOS DELFINES AZULES O'Dell, S.

* JULIE Y LOS LOBOS George, J.C.

* MAFALDA (11 títulos) Quino

* MANUAL DE LA BRUJA Bird, M.

* MAQUINAS DE EMPAQUETAR HUMO Y OTROS INVENTOS
Alibés, M' D. * MATILDA Dahl, R.

* ME IMPORTA UN COMINO EL REY PEPINO Nbstlinger, C.

* MOMO Ende, M.

* NO HAY DERECHO O LOS DESENGAÑOS DE UNA NIÑA EMPRENDEDORA
Morgenstern, S.

* PESCAR UN PEZ, CONQUISTAR UNA MONTAÑA Craighead George, J.

- * PUENTE HASTA THERABITHIA Paterson, K.
- * ROSA BLANCA Innocenti, R.
- * EL SECRETO DE LENA Ende, M.
- * LOS SIETE ENIGMAS DEL IRIS Canela Garayoa, M.
- * TOMA CASTAÑA Carranza, M.

Ciclo superior

* AIXA ¿O QUIEN PUEDE MAS: EL HOMBRE O LA MUJER?
Mernissi, F.

- * ALICIA EN EL PAIS DE LAS MARAVILLAS Carroll, L.
- * LA BRUJA DE PORT LAJOYCE Barkhouse, J.
- * CANCIONES PARA UNA ARMONICA Wesba, B.
- * CAPERUCITA EN MANHATTAN Martín Gaité, C.
- * CARTAS A CALAMITY JANE Jane, C.
- * CASA DE NORHAM GARDENS Lively, P.
- * CASIOPEA O EL VERANO POLACO Marineau, M.
- * CORINNA Welsh, R.
- * CHLORIS Y EL NUEVO PADRE Platt, K.
- * CHOCOLATE AMARGO Pressler, M.
- * DONDE FLORECEN LOS LIRIOS Cleaver, V. y B.
- * ELISE Klein, N.
- * ENDRINA Y EL SECRETO DEL PEREGRINO López Marváez, C.
- * ENTRE EL CIELO Y EL INFIERNO Pfeiffer, C.
- * ESTA BIEN TENER VISITAS French, S.
- * EL GATO SE COMIO MI CHANDAL Danziger, P.
- * GRIETAS RADIATIVAS Robert Taylor, J.
- * UNA HABITACION PROPIA Woolf, V.
- * LA HIJA DEL ESPANTAPAJAROS Gripe, M.
- * LISA Matas, C.
- * EL LOCO Manzi, A.

- * UNA LLAMADA DE SEBASTIAN Korchunow, I.
- * MARGARITA Colino, M.
- * MECANOSCRITO DEL SEGUNDO ORIGEN De Pedrolo, M.
- * EL NIÑO DE LOS SUEÑOS Montero, R.
- * OCHO MONOLOGOS Ramer, F., Fo, D.

- * ¿POR QUE LLORAS? Tersac, H.
- * LA PRIMERA VEZ QUE CUMPLI 16 AÑOS Morgenstern, S.
- * EL PROBLEMA DE LOS MIERCOLES Nathanson, L.
- * ¡QUE PASA MUÑEQUITA! Hantzig, D.
- * UNA SOMBRA EN LA BAHIA HAWTHRON Lunn, J.
- * VUELA ABEJORRO

- * DOS SEMANAS DE MAYO Nbstlinger, C.