



Formación del Profesorado: Igualdad de Oportunidades entre Chicas y Chicos

Concepción Jaramillo Guijarro



MINISTERIO DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

Instituto de la Mujer

MADRID, 1999

Instituto de la Mujer
C/ Condesa de Venadito, 34.
28027 Madrid. Tel. 91 347 80 00

Diseño y maquetación: Graffoffset, S.L.
Fotografía cubierta: Ana Lozano Valverde

NIPO: 207-99-031-1
Depósito Legal: M. 27.287-1999

Imprime: **grafoffset sl**

ÍNDICE

Introducción	7
Características de la formación	11
Módulo 1: Las niñas y los niños en la escuela	17
Módulo 2: El uso del lenguaje en la escuela	29
Módulo 3: Los contenidos escolares y los materiales didácticos	37
Módulo 4: La educación afectivo sexual	49
Módulo 5: La orientación escolar, vivencial y profesional ...	57
Módulo 6: La violencia escolar	67

INTRODUCCIÓN

En los países occidentales y durante el presente siglo, se ha producido una incorporación progresiva de las mujeres y de las niñas a la educación reglada con un currículo único, no diferenciado para cada sexo y en espacios mixtos. Esta incorporación se ha visto seguida, en las dos últimas décadas, del desarrollo de políticas de igualdad de oportunidades para las mujeres, que han tratado de promover y garantizar el acceso, la permanencia y los buenos resultados académicos de las niñas en los distintos niveles de la educación.

Una vez que las niñas y los niños han llegado a compartir los mismos espacios escolares y, al menos en teoría, han recibido el mismo trato, muchas profesoras y algunos profesores han señalado aspectos de la vida escolar que aún mantienen y reproducen estereotipos de carácter sexista. A partir de ahí, se ha iniciado un movimiento cada vez más amplio a favor de las niñas en la escuela, con iniciativas que han partido del movimiento de mujeres y que han puesto en marcha distintos sectores del profesorado, sindicatos y asociaciones de madres y padres, con experiencias de reflexión y autoformación a través de grupos y seminarios.

Más adelante, a estas iniciativas se han sumado acciones institucionales que han hecho posible cambios en la actual legislación educativa española, que actualmente incluye el principio de igualdad de oportunidades entre los sexos y la incorporación en el currículo de este principio como un tema transversal. En España, las primeras actuaciones institucionales dirigidas a la formación del profesorado en este sentido fueron promovidas mediante la colaboración del Instituto de la Mujer y del Ministerio de Educación y se iniciaron en el curso 1987/88. Posteriormente, los Organismos de Igualdad y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas también han desarrollado acciones formativas en esta línea.

Los módulos para la formación del profesorado que aquí se presentan se han desarrollado en el marco del III Plan para la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres (1998 - 2000) del Instituto de la Mujer. Las propuestas que formulan son resultado de la experiencia de distintas acciones de formación durante diez años. Estas acciones se han realizado a través del Acuerdo Marco de Colaboración que mantienen el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Educación desde la aprobación de la LOGSE en 1990, dicho acuerdo se renueva anualmente para promover iniciativas que incluyen la formación del profesorado en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Con ellas se responde también a recomendaciones internacionales derivadas

de la Conferencia Mundial sobre las Mujeres, organizada por las Naciones Unidas y celebrada en 1995 en Pekín y del IV Plan de Acción Comunitario para la Igualdad de la Unión Europea (1996 - 2000).

Actualmente, el efecto más visible de los cambios que se han producido es la presencia masiva de las niñas y las jóvenes en los distintos niveles educativos, así como sus buenos resultados académicos. Se trata de un dato inaudito en la historia de la educación y en la historia de las mujeres que, además, es irreversible, al menos en los países de nuestro entorno, ya que el derecho de las mujeres a la educación se ha convertido en una realidad incuestionable.

Desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades, estos resultados son por sí mismos suficientes para afirmar el éxito de las acciones que se han desarrollado con el objetivo de que las mujeres y las niñas accedieran a la educación. Sin embargo, esta incorporación a las aulas no se habría producido sin un hecho que a menudo no explicitamos por su evidencia: la necesidad y el deseo de las niñas y las mujeres por aprender, por acceder a la palabra y a través de ella al pensamiento y al conocimiento humano.

Fruto de la experiencia de estos años, se pone de manifiesto que el conocimiento humano, un conocimiento que la escuela tiene que transmitir y también ayudar a construir, responde todavía a una selección androcéntrica, es decir, considera a los hombres como eje de la experiencia humana, a pesar de la pretendida neutralidad y universalidad del saber científico. Por eso se trata hoy no sólo de integrar a las niñas en la escuela con iguales oportunidades, sino de hacer de la escuela un espacio que tenga en cuenta sus deseos, necesidades y proyectos. De esta manera se podrá garantizar un aprendizaje no solo integral, sino también íntegro para ambos sexos.

De la experiencia de muchas docentes se deduce fácilmente que las alumnas demandan no sólo el acceso a la palabra y al conocimiento masculino, sino que tienen necesidad de acceder a un pensamiento y un conocimiento propios, que les permita dar un sentido a su presencia en la educación y definirse a sí mismas y al mundo.

Las acciones formativas dirigidas al profesorado, relacionadas con la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, han de dirigirse a las nuevas realidades que se presentan hoy en la escuela y a las nuevas concepciones sociales sobre lo femenino y lo masculino. Esto significa, en primer lugar, facilitar la observación de la práctica docente tal como se produce cotidianamente, procurando sustraerse a prejuicios y estereotipos sexistas, evitando, interpretaciones, y normas preestablecidas, que parten de análisis globa-

les y que impiden atender los aspectos concretos y complejos de la práctica. Los procesos de formación del profesorado son una oportunidad clave para entrenar la mirada y hacerla capaz de captar lo más fielmente posible la realidad y las necesidades de cada aula: cómo son las alumnas y alumnos, cuáles son sus deseos y aspiraciones, cómo enseñan las profesoras y los profesores, qué enseñan, cuáles son las relaciones que se dan hoy en la escuela y qué posibilidades ofrece cada contexto concreto para que la función docente pueda ser mejorada.

Asimismo, a partir de todos los cambios que se están produciendo en las escuelas y fuera de ellas, es necesario que la formación propicie el conocimiento de diferentes experiencias educativas desarrolladas en las aulas para promover la igualdad, puesto que ya no se parte de cero y hay muchas fuentes de las que aprender, muchos trabajos ya realizados, y otros muchos que están realizándose en la actualidad.

CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN

Los módulos de formación sobre igualdad de oportunidades entre niñas y niños se dirigen al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria.

En esta publicación se presenta una propuesta que se ha desarrollado en diversas acciones de formación, durante el curso 1997/1998, y que se amplía ahora a la luz de los resultados de la experiencia. Esta propuesta es abierta y deberá adaptarse a las demandas y necesidades que se hayan detectado en los centros y entre el profesorado. La filosofía que inspira este trabajo es que la escuela debe estar abierta a la vida, y abordar cuestiones que son centrales para la convivencia humana, como ocurre con la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

En relación con esta cuestión, se han seleccionado seis bloques temáticos que despiertan gran interés en la sociedad y, por tanto, entre el profesorado. Se trata de aspectos que requieren foros de debate y búsqueda conjunta de soluciones a los problemas que plantean. No hay respuestas de carácter general, sólo una invitación a la reflexión y a la relación que a menudo se ven desplazadas por procedimientos que burocratizan la tarea docente. Tampoco hay fórmulas de cómo actuar en cada situación, sólo muestras de modos de hacer que facilitan el ser y el estar en libertad a las niñas y a las mujeres, no sólo en el aula, sino en todo lugar. Modos de hacer que también amplían a los niños y a los hombres su visión de la realidad, muchas veces limitada por una perspectiva androcéntrica, y que les ofrecen nuevas vías de vivir su masculinidad, sin la confrontación, el afán de dominio y la violencia que suelen estar presentes en los modelos culturales dominantes.

CONTENIDOS

Los contenidos se estructuran en seis módulos y cada uno aborda un tema diferente:

1. Las niñas y los niños en la escuela
2. Los usos del lenguaje en la escuela
3. Los contenidos escolares y los materiales didácticos
4. La educación afectivo sexual
5. La orientación escolar, vivencial y profesional
6. La violencia escolar

Estos módulos son independientes entre sí y pueden realizarse en su totalidad o sólo alguno de ellos, pero el primero,

“Las niñas y los niños en la escuela”, tiene un carácter introductorio porque se refiere al significado que tiene en la práctica escolar la diferencia sexual, es decir, que en las aulas haya alumnos y alumnas, profesoras y profesores. Este hecho, que parece obvio pero que no suele tenerse en cuenta, requiere una reflexión global que sirva de eje para abordar todos los módulos. Por eso, cuando se opte por realizar sólo alguno de ellos, es conveniente iniciar el trabajo incluyendo siempre el primero como introducción.

METODOLOGÍA

Cada módulo se puede desarrollar mediante distintas técnicas: una conferencia o ponencia, un taller, una mesa redonda, etc. Para impartir los módulos es muy importante seleccionar personas con buena formación en estos temas y con experiencia en la formación del profesorado.

Si la opción elegida es realizar talleres, hay que tener en cuenta que esta fórmula pretende partir de las experiencias del profesorado y combinarlas adecuadamente con las aportaciones de quienes imparten los módulos. Todo ello, a través de la reflexión individual y en pequeños grupos, las sesiones de puesta en común y las exposiciones de información y conclusiones por parte del profesorado de los módulos.

En el origen de esta propuesta metodológica está la consideración de la formación del profesorado como un proceso que cobra sentido cuando las necesidades de formación de las profesoras y los profesores que acuden a los cursos se sitúan en el centro de las actuaciones formativas. El compromiso profesional del profesorado por mejorar su trabajo es lo que da sentido a la formación. Por eso, la formación ha de partir necesariamente de su experiencia porque con ella se ponen de manifiesto sus necesidades de información y de intercambio.

Para que el profesorado pueda aprender de la experiencia, no sólo de la suya, sino también de la de otras y otros profesores, es preciso que valore el propio trabajo y también es preciso que sepa dar crédito y autoridad tanto a sus conocimientos, como a los de otras y otros docentes. En los procesos de formación es necesario partir de lo que ya se sabe, para, desde ahí, reconocer las necesidades de aprendizaje. De este modo la formación no se plantea en términos de carencias, sino para ampliar conocimientos y comprometerse con la mejora del propio trabajo.

Se busca un aprendizaje que parte de la realidad y que ayuda a observarla, comprenderla y actuar desde dentro de ella, con la convicción de que el profesorado forma parte de esa realidad y de que la práctica educativa, como práctica social que es, consiste en

trabajar *dentro* del mundo y no *sobre* el mundo¹. La práctica educativa es una acción que se realiza entre personas y que se basa en las relaciones y éstas son la mejor fuente de aprendizaje.

A continuación se sugieren algunas propuestas metodológicas:

- Enfoque de los módulos con criterios que favorezcan la participación de las profesoras y los profesores como mujeres y hombres que son, sin hacer la abstracción de programar para un profesorado neutro, inexistente en la realidad.
- Desarrollo de los módulos de forma dinámica, contando con la experiencia, los conocimientos, las técnicas y materiales que se utilizan en los centros. Se trata de promover situaciones de aprendizaje que sirvan para la resolución satisfactoria de conflictos de la práctica diaria.
- Adaptación de las actividades y de las diferentes propuestas de los módulos a las especificidades de cada grupo, eligiendo los recursos que se consideren más adecuados, ya que los grupos tienen características propias y diferentes entre sí, que obligan a cambiar las estrategias específicas.
- Utilización de la observación y la experimentación para el desarrollo de todas las actividades, dado que es fundamental que quienes participan en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje comprueben, vivan, y perciban en qué consiste el hecho de aprender.
- Motivación que mantenga viva la atención en los diferentes momentos del desarrollo de los módulos. Para ello, se partirá de los intereses, demandas, necesidades, contexto y características de cada persona, con objeto de promover la participación y la implicación del grupo y de obtener resultados que incidan en la transformación de la práctica.
- Creación de un clima de escucha y respeto hacia las distintas experiencias y puntos de vista sobre los temas que se estén tratando: dar la posibilidad de que todas las personas expresen sus aportaciones, sus deseos, sus temores o sus iniciativas y procurar que el grupo participe y al mismo tiempo tenga en cuenta los criterios básicos del trabajo grupal.

¹ Según la idea de la filósofa Hannah Arendt, citada por Shirley Grundy en “Más allá de la profesionalidad” en Carr Wilfred (1993): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Diada editorial, Sevilla.

- En términos generales cada módulo debe incluir:
 - Revisión de la experiencia y conocimientos personales sobre el tema.
 - Planteamiento de casos prácticos: proyectos, iniciativas, conflictos...
 - Trabajos en grupos reducidos.
 - Reflexiones individuales.
 - Debates y puestas en común.
 - Exposiciones y aportaciones de la persona que imparte el módulo que completen, maticen y sistematicen las aportaciones y reflexiones del grupo de participantes.
 - Planteamiento de intervenciones concretas por parte de cada participante para desarrollar en su práctica docente.

DURACIÓN

La duración se establecerá en función de la programación de la formación y de los módulos que se aborden en cada caso. Si se opta por desarrollar los módulos en forma de taller, la duración no podrá ser inferior a cuatro horas para cada uno.

MATERIALES DIDÁCTICOS

- Folletos editados por el Instituto de la Mujer u otras instituciones.
- Prensa diaria y especializada que lee el profesorado.
- Programas de T.V. escolar, colecciones y juegos que estén de moda en cada nivel de edad escolar y en ese momento, para conectar con los intereses del alumnado.
- Textos y materiales audiovisuales seleccionados para cada ocasión.
- Bibliografía especializada que se adjunta en cada módulo.
- Exposiciones y presentaciones de las o los docentes.
- Documentación complementaria seleccionada por cada docente.

- Es imprescindible que el profesorado que desarrolle los módulos tenga conocimientos sobre la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el ámbito educativo. Si no se conocen bien los temas que se plantean, los debates derivan en la simple confrontación, en la queja o en la repetición de discursos vacíos de contenido. En lugar de aportar propuestas transformadoras se generan actitudes cada vez más resistentes al cambio: violencia en lugar de entendimiento, superficialidad en lugar de profundización.
- El profesorado que desarrolle los módulos en forma de taller, ha de tener experiencia en la realización de actividades y desarrollo de propuestas de aprendizaje con grupos, con el fin de que sepa combinar adecuadamente sus aportaciones con las de las personas que participan en la formación y tenga recursos para conseguir su implicación y colaboración.

**Módulo 1:
Las niñas
y los niños
en la escuela**

MÓDULO 1: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN LA ESCUELA

INTRODUCCIÓN

En los centros escolares, como en el resto de los espacios sociales, siempre hay alumnas y alumnos con experiencias, expectativas y necesidades diferentes, sin embargo, la educación mixta dice dirigirse a un sujeto universal, asexuado. Esta intención de neutralidad se ha traducido en la práctica en una educación que se ha pensado y se ha desarrollado teniendo como referente a un sujeto masculino, con determinadas características en las que las niñas y las mujeres no se sienten representadas totalmente.

Una muestra de esta falsa neutralidad es la referencia a los intereses del alumnado o a sus actitudes en general sin especificar si se trata de las alumnas o de los alumnos. Por ejemplo, cuando se afirma que el fútbol despierta mucho interés en el alumnado o cuando se comenta, con cierta alarma, el aumento de las actitudes violentas o racistas en la población joven. En ambos casos se trata de intereses y actitudes destacados entre los niños y jóvenes, y no, al menos en la misma medida, entre las niñas y las jóvenes.

Por eso se han hecho necesarias acciones cuyo objetivo es la igualdad de oportunidades, para que este modelo de escuela, que se cree neutro e igualmente válido para las niñas y los niños, tenga en cuenta específicamente la presencia y las necesidades de las niñas.

Sin embargo, en muchas ocasiones, se ha constatado que algunos enfoques han reducido la igualdad de oportunidades al acceso de las niñas a los conocimientos y las actividades masculinas que les habían estado negadas durante tanto tiempo. Pero muchos de estos conocimientos y actividades han contribuido a fomentar una visión del mundo que excluye o infravalora a las mujeres y, por ello, es necesario transformarlos.

Por tanto es preciso adoptar una actitud crítica hacia esa pretendida neutralidad de la educación que, en muchos casos, encubre el androcentrismo que todavía impregna gran parte de la práctica escolar.

En la mayoría de los casos, los contenidos de la enseñanza, el lenguaje que se utiliza, los materiales escolares, incluso los objetivos educativos, se establecen sin tener en cuenta la presencia de niños y niñas, mujeres y hombres en todos los ámbitos de la socie-

dad. La trascendencia de este hecho, su significado y su riqueza deben considerarse en la práctica educativa para que tanto niñas como niños puedan disponer de referentes masculinos y femeninos que les ayuden a crecer y a aprender en libertad.

OBJETIVOS

- Observar los comportamientos, intereses y aspiraciones de los alumnos y alumnas en la escuela. Profundizar en el conocimiento del alumnado e incorporar nuevos elementos de valoración que vayan más allá de los resultados académicos.
- Reflexionar sobre la importancia de las relaciones en la práctica educativa, analizando las formas de relación que se dan entre el alumnado y el profesorado.
- Compartir experiencias del profesorado en las que se analice la importancia y el significado que cada cual le da a la presencia de las niñas y de los niños en la escuela.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

1. ¿Qué significa la presencia de niñas y niños en la escuela?

Históricamente, la presencia de mujeres y hombres en el mundo se ha interpretado como inferioridad o complementariedad de las mujeres con respecto a los hombres. Esta forma de entender la diferencia de los sexos ha llevado consigo la discriminación de las mujeres en la vida cultural, económica y social y su posición de subordinación con respecto a los hombres.

El principio de igualdad, que tiene su raíz en la Ilustración, ha pretendido subsanar esta discriminación con el reconocimiento de iguales derechos para las mujeres y con políticas de igualdad de oportunidades para hacer de esos derechos una realidad.

Cuando hoy hablamos de la necesidad de tener en cuenta que en la escuela hay niños y niñas, no nos estamos refiriendo a que ambos sean complementarios, o dos mitades de la misma cosa, sino que, simplemente, son dos sujetos diferentes. Esta diferencia es una realidad primera, inevitable (nacemos sólo hombres o mujeres). Es una cualidad que incide en la relación de las personas con el mundo.

La existencia de niñas y niños y su diferencia, no consiste en una serie de características establecidas acerca de cómo son o deben ser las mujeres o los hombres. Por el contrario, a través de las relaciones con otras personas, cada cual ha de definirse libre-

mente como hombre o como mujer sin necesidad de que su identidad esté vinculada a contenidos predeterminados.

En este sentido, se puede afirmar que la diferencia de los sexos es una de las cuestiones fundamentales a pensar en nuestra época¹, puesto que es en este momento histórico cuando las mujeres están dando un sentido propio, autónomo y libre a su existencia y a su hacer en el mundo, después de tantos siglos de ser definidas por otros. Aunque no hay que olvidar que en la historia siempre ha habido mujeres libres que han podido sustraerse a las imposiciones del orden patriarcal.

La escuela debe tratar de que cada niño y cada niña puedan dar un sentido libre a su identidad sexual. Esto significa también aprender que entre los dos sexos es posible y necesaria una relación de autonomía y de intercambio, no de derivación o de subordinación. Y para ello, es preciso ofrecerles referencias masculinas y femeninas que les sirvan de apoyo y orientación para estar libremente en la escuela y en el mundo.

2. Cómo son las alumnas y los alumnos

Actualmente, entre el profesorado, está muy extendida la creencia de que las alumnas y los alumnos son iguales y que, para evitar discriminaciones, hay que tratarles igual. De esta manera, se confunde el principio jurídico de igualdad con la realidad concreta de los alumnos y las alumnas. Basta pararse y observar lo que pasa en un aula para darse cuenta de que las alumnas y los alumnos cuando llegan a la escuela muestran comportamientos, actitudes, intereses y necesidades diferentes.

Con frecuencia, cuando se reconocen diferencias entre las alumnas y los alumnos se atribuyen a las “diferencias individuales”, a la “diversidad” o a las diferencias de origen cultural y económico. Por el contrario, aceptar la diferencia que proviene de la pertenencia a uno u otro sexo suele provocar resistencias. Detrás de esta dificultad hay una gran confusión entre diferencia y desigualdad al creer que la diferencia de los sexos se traduce inevitablemente en un trato discriminatorio y sexista.

En otras ocasiones se reconocen diferencias relativas al sexo de forma estereotipada. Son diferencias que se atribuyen automáticamente al sexismo y que siempre van acompañadas de la comparación entre unos y otras. Este es el caso, por ejemplo, de una idea bastante frecuente: la pasividad de las niñas frente a la actividad de los niños. Tras esta creencia hay una concepción estereotipada de las características masculinas y femeninas y una

¹ Lo escribió Luce Irigaray en 1984 y así lo cita M^a Milagros Rivera en *Nombrar el mundo en femenino*. Icaria, Barcelona, 1994, p. 183

definición androcéntrica de lo que es pasivo y lo que es activo. La actividad consiste en armar jaleo, llamar la atención, levantar la mano, hablar, mientras que la pasividad se define sólo por oposición, es decir, en negativo. Esto significa que los que realmente son observados y definidos son los niños, mientras que las niñas lo son en relación o en comparación con ellos, que actúan de referente.

Lo mismo ocurre cuando ciertas actitudes que son frecuentes entre las chicas no se interpretan por sí mismas. La tranquilidad y la atención en clase o el uso de la negociación para resolver conflictos no se consideran como estrategias o formas de actuar positivas. Frente al comportamiento “rebelde” de los niños, se tiende a pensar que estas actitudes de las niñas son fruto de su sumisión a las normas establecidas.

Por eso, cuando se habla de diferencias en estos términos se suele incurrir en la sobrevaloración de los modelos y pautas de comportamiento masculinas y en su aceptación como referente válido y único, y los comportamientos y formas de ser y de estar de las niñas, se consideran negativos y tienen que ser modificados.

Desde esta óptica, las diferencias han de borrarse para construir un modelo alternativo de persona libre de prejuicios, estereotipos e imposiciones del sexismo y podría decirse también libre de sexo. Se interpreta así la diferencia de los sexos como una dificultad para el desarrollo y el aprendizaje de las alumnas y de los alumnos al considerarla como algo necesariamente limitador, que quita libertad. Pero la insistencia por cancelar esta diferencia se traduce, en muchas ocasiones, en una práctica educativa que trata de homologar lo femenino a lo masculino.

Muy pocas veces se observa a las alumnas y a los alumnos tal como son realmente, en especial a las alumnas. Es preciso escuchar a las chicas por sí mismas y no en función de o en comparación con los chicos. Es necesario también alejarse de interpretaciones estereotipadas sobre sus comportamientos y actitudes. Sólo así es posible que cada alumna y cada alumno puedan ser y estar en la escuela como prefieran, eligiendo entre las múltiples formas disponibles y posibles de ser niño o niña.

3. Las relaciones que se dan en la escuela

La enseñanza y el aprendizaje se dan por medio de las relaciones y sólo a través de ellas se pueden producir cambios profundos en el alumnado y en el profesorado. Esto no significa que, a menudo, las relaciones pasen a un segundo plano frente a los programas, las reglas, las directivas de cada momento o las estructuras organizativas.

Desde siempre se ha hablado de la relación educativa porque educar es un hecho relacional, tal y como ha afirmado la tradición científica pedagógica. Pero hoy educar en relación tiene un significado nuevo, que procede de la práctica de las relaciones originada en la política y en el movimiento de las mujeres y que se da también en la escuela. La práctica de la relación en la escuela significa que el sentido mismo de la educación es la relación que establecen quienes enseñan y quienes aprenden.

Las relaciones entre el alumnado y el profesorado son de una gran disparidad natural e institucional y oscilan siempre entre la autoridad² y el poder. La autoridad tiene que ver con enseñar y aprender, mientras que el poder sirve para aprobar y suspender, pero no necesariamente supone un intercambio de conocimiento o un aprendizaje.

Como afirma la profesora italiana Clara Jourdan, la autoridad se apoya en “el deseo de aprender y en la confianza de las criaturas hacia las personas adultas, en nuestro amor por lo que enseñamos y en las ganas de enseñarlo, en nuestro deseo y capacidad de relación con la gente joven, pero también en nuestra capacidad de desplazar la mente del simbólico del poder que tiende a invadir estas relaciones”³.

Educación en relación tiene un significado nuevo hoy porque quiere decir no sólo poner las relaciones en el centro de la práctica educativa, sino practicar la relación con un sentido de autoridad. Porque la práctica de la autoridad es un recurso al alcance de todo el mundo, tengan o no poder (no por casualidad fue reinventada por las mujeres). La práctica de la autoridad otorga más recursos para resolver los problemas de la disparidad en la práctica educativa y a través de ella se produce la enseñanza y el aprendizaje.

De la disparidad entre el profesorado y el alumnado pueden surgir muchos problemas, por ejemplo el del autoritarismo y el del abuso de poder por parte del profesorado. Desde una perspectiva democratizadora, estos problemas pretenden resolverse con normas y derechos, repartiendo el poder también entre el alumnado. Sin embargo, el problema de la disparidad no se resuelve sólo con el lenguaje de los derechos porque éste otorga el “poder” a la norma general. Tener más derechos no proporciona al alumnado la competencia y confianza necesarias para negociar cada cuestión concreta.

Por ejemplo, el derecho del alumnado a participar en el gobierno de los centros, reconocido y regulado por normas,

² Autoridad en el sentido originario de *autorictas*: hacer crecer. Entendida así la autoridad, no replica al concepto más común de autoridad (que se confunde con autoritarismo), porque no tiene ni busca poder social.

³ Clara Jourdan (1998): “Las relaciones en la escuela”, en *I Foro de debate “Educar en relación”*. Instituto de la Mujer, Madrid, p. 13-14.

choca frontalmente con el hecho de tener una profesora o un profesor que no potencia en clase la participación. Un problema de este tipo depende concretamente del alumnado y del profesor o profesora en particular y no se resuelve exigiendo el derecho a participar o acudiendo a la norma general. Para solucionarlo es preciso que las alumnas y los alumnos desarrollen estrategias propias y busquen mediaciones para expresar lo que necesitan o lo que desean. Y también es preciso que el profesorado sepa y quiera escuchar.

Hacer lugar a la práctica de la autoridad en cada cuestión concreta desplaza a las normas generales ajenas y significa moverse hacia un orden simbólico que es más acorde con la experiencia, los deseos y las necesidades de las alumnas y las profesoras. La práctica de la relación con un sentido de autoridad ha sido y es mayoritariamente una práctica de las mujeres, no sólo en el ámbito de la educación, también en otras prácticas sociales. Tan sólo ahora, se empieza a dar valor pedagógico y transformador a algo que, desde siempre, han hecho muchas profesoras pero que no había sido reconocido, valorado ni nombrado.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA TRATAR LOS CONTENIDOS

ACTIVIDAD 1

Descripción individual de una experiencia de cada participante en la que relate algún hecho o situación vivida en la que resulte significativo el hecho de ser hombre o mujer. Se trata de una experiencia personal, no referida a la práctica profesional, sino a cualquier otro aspecto de su vida pasada o actual.

Ejemplos:

- Cuando estaba en la facultad, la mayoría del alumnado éramos chicas, mientras que el profesorado, era mayoritariamente masculino.
- Una vez quise ser canguro, pero no me daban trabajo porque era chico.
- Antes de ser maestra, me había propuesto ser ingeniera agrícola, pero en casa y en el colegio me desanimaron diciéndome que me encontraría con dificultades por ser chica.

Puesta en común en grupos pequeños y después en sesión plenaria para tratar de responder a la pregunta ¿qué significa hoy ser mujer o ser hombre en nuestra sociedad?

Se analizarán los posibles obstáculos que unos y otras tienen para desarrollarse plenamente sin limitaciones impuestas por estereotipos ligados al sexo y el origen de esos obstáculos.

También se hará hincapié en la necesidad de reconocer los dos sexos, no como una limitación, sino como una riqueza, cuyas potencialidades han de ser fomentadas en igual medida para ambos sexos.

ACTIVIDAD 2

Realización, por parte de cada participante, de una descripción de alguna alumna y de algún alumno concreto que tiene en clase, utilizando algún instrumento que ayude a ello o, en su caso, algún texto, vídeo o similar que les sitúe y les motive para esa tarea:

– Cómo son – Cómo se comportan – Qué les interesa – Cómo se relacionan entre sí – Qué imagen creemos que tienen del profesor o profesora – Qué piensan de la institución escolar – Cuáles de sus actitudes o comportamientos son un problema para mí – Cuáles no son un problema – Qué es lo que más me gusta de ellos y ellas – Qué es lo que menos me gusta.

Puesta en común, en grupos reducidos o en sesión plenaria, buscando las coincidencias y las discrepancias y analizando por separado la realidad de las niñas y de los niños, porque no se trata de compararlos entre sí, sino de darles entidad propia para conocerles en profundidad.

ACTIVIDAD 3

Descripción de una experiencia concreta e individual de la práctica docente que esté relacionada con el hecho de tener alumnas y alumnos en clase. Para la realización de esta tarea se puede motivar al profesorado a través de la lectura de un texto escrito en primera persona por un profesor o profesora, real o imaginario, en el que se describa una situación de esas características.

Ejemplos:

- En clase, las chicas y los chicos se suelen sentar separados.
- Por ser profesora me respetan menos que si fuera profesor, tengo más problemas de disciplina.
- Los líderes de la clase suelen ser siempre alumnos.

Se pueden analizar, posteriormente, las situaciones relatadas; buscando las razones por las que se dan, separando qué aspectos de estas situaciones tienen que ver con el papel del profesorado y cuáles con el de las alumnas y alumnos.

En el caso de que se hubieran presentado situaciones o experiencias de carácter problemático, se pueden buscar y proponer soluciones que tengan que ver no con qué se puede hacer en general, sino qué puede hacer cada una o cada uno para evitarlas o para resolverlas.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (1998): *“Educar en Relación”*. Serie Cuadernos de Educación no Sexista nº 5, Instituto de la Mujer, Madrid.
- CIGARINI, Lia (1996): *La política del deseo. La diferencia femenina se hace historia*. Icaria, Barcelona.
- DIOTIMA (1996): *Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*. Icaria, Barcelona.
- JARAMILLO GUIJARRO, Concepción (1998): “Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual”, en *Revista de estudios feministas Duoda*. nº 14, Barcelona.
- MAÑERU MÉNDEZ, Ana (et al.) (1996): “La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales”, en *Revista de Educación*, nº 309, Madrid.
- — (1997): “Nombrar la realidad que cambia: la diferencia sexual en la educación”, en *Revista Crítica*, Julio-Agosto, 1997.
- — “Entrevista a Anna M^a Piussi: La diferencia sexual, más allá de la igualdad”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 267, Marzo de 1998.
- PIUSSI, Anna M^a (1996): *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Icaria, Barcelona.
- MURARO, Luisa (1994): *El orden simbólico de la madre*. Horas y Horas, Madrid.
- RIVERA GARRETAS, M^a Milagros (1994): *Nombrar el mundo en femenino*. Icaria, Barcelona.

Módulo 2:
El uso
del lenguaje
en la escuela

MÓDULO 2: EL USO DEL LENGUAJE EN LA ESCUELA

INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un instrumento de comunicación y también de representación simbólica de la realidad. En ambos sentidos, es el elemento básico de la práctica educativa. La educación es, sobre todo, palabra. El lenguaje está en la base de todas las relaciones que se producen en la escuela. A través de él se vehiculan los contenidos de la enseñanza y se mantiene la comunicación entre el profesorado y el alumnado.

En este sentido, debe ser entendido como un instrumento de conocimiento de la realidad, de expresión y de comunicación entre las personas. En la actualidad, esto lleva a replantear las reglas de uso del lenguaje que obstaculizan la representación de las mujeres y que no las consideran sujetos de su propio destino y de su discurso.

La búsqueda de usos del lenguaje que representen lo femenino se convierte en una necesidad cuando se quiere nombrar la realidad tal cual es (hay alumnas y alumnos, profesoras y profesores). Esta búsqueda es inevitable si nos interesamos por enseñar no a un sujeto neutro y universal, sino a alumnas y alumnos concretos, de carne y hueso. De esta manera, hacemos posible que unos y otras se sientan presentes y protagonistas de lo que acontece en el aula.

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre el uso de la lengua y la utilización de la palabra como elemento sustancial de la enseñanza.
- Analizar los usos del lenguaje que suponen una representación androcéntrica de la realidad.
- Conocer y analizar las diferentes propuestas que se han originado en los últimos años sobre los usos no sexistas y los cambios de la lengua para elegir las que cada cual considere más adecuadas en la representación e interpretación de la experiencia femenina y masculina.

Para el análisis de los usos del lenguaje es preciso tener en cuenta varios aspectos:

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

1. La importancia y el poder del lenguaje

La lengua, en su papel de representación simbólica, sirve para decir la realidad y también para decirse. Se puede afirmar que lo que no tiene nombre es como si no existiera. O dicho de otro modo, para que algo exista necesita ser nombrado.

Este proceso de decir y de decirse se realiza siempre a través de las relaciones, y, por tanto, a través de la comunicación. Es siempre con otras personas con las que se intercambian y se negocian los significados de las palabras.

El sujeto lingüístico se constituye cuando nos apropiamos de la lengua y nos designamos como “yo”, pero esto siempre se hace en relación con un “tú”. La facultad de intercambiar con otras personas es la condición fundamental del lenguaje.

Investigaciones de psicoanalistas como Luce Irigaray o de lingüistas como Patrizia Violi, han puesto de manifiesto que la constitución de las mujeres en sujeto lingüístico es un proceso que las mujeres realizan con dificultad en una lengua que las ha construido como objetos. En ese contexto, para acceder a la condición de sujetos tienen que identificarse con la forma que se considera universal, que es la del masculino, y negar lo específico de su sexo, quitándole significado y valor al hecho de ser mujer.

2. La representación de los hombres y las mujeres a través de la lengua

La lengua refleja la realidad y, a su vez, también crea realidad. Sin embargo, en contraste con otras realidades sociales, la existencia de mujeres y hombres no es algo que crea el lenguaje, sino que viene dado en el mundo cuando nacemos⁵.

Una forma de representar a los hombres y a las mujeres a través del lenguaje es la existencia de géneros gramaticales diferenciados. Esta forma no es universal, pero se encuentra presente en toda la familia de lenguas indoeuropeas y en las lenguas semíticas. En una sociedad patriarcal, esta simbolización a través del género gramatical se traduce en unas normas concretas de uso, según las cuales, la relación que se da entre los dos géneros no es de autonomía y de diferencia sino de derivación. Lo femenino se deriva de lo masculino como su negación. Las reglas de uso del género gramatical no tienen en cuenta la existencia autónoma de las mujeres. He aquí una anécdota escolar que refleja muy bien este problema:

- *Señora maestra, ¿cómo se forma el femenino?*
- *Partiendo del masculino: la “o” final se sustituye por una “a”.*

⁵ BENGOCHEA et al. (1995): *Nombra en femenino y en masculino*. Instituto de la Mujer, Madrid, p. 15.

- *Señora maestra, ¿y el masculino cómo se forma?*
- *El masculino no se forma, existe.*⁶

Según este criterio, el género masculino es, a la vez, universal para el género humano y específico para designar a las personas de sexo masculino.

Sin embargo, el mundo es uno, la lengua es una y los sexos son dos. La humanidad está compuesta por dos sexos y no por uno que define o del que se deriva el otro, tal y como podría desprenderse de estas reglas. Por lo tanto, las normas de uso del género gramatical, que no son accidentales o arbitrarias, sino fruto de una convención social, dificultan la representación adecuada de las mujeres porque desplazan su experiencia haciéndola derivar de la experiencia masculina. Además, estas normas tampoco representan adecuadamente a los hombres porque les lleva a ocupar un papel y un espacio que no les corresponden.

3. La necesidad de cambios en el uso del lenguaje

En los últimos veinte años, el movimiento de mujeres ha puesto en evidencia este hecho, exigiendo una reflexión política sobre el lenguaje. En efecto, hacer posible la libertad femenina, requiere significar a través de las palabras el deseo y la experiencia humana de las mujeres.

La lengua, como producto social, está viva, evoluciona y está en continuo cambio. Las normas, leyes, convenciones y hábitos que regulan su uso se transforman a lo largo de la historia. Y si no fuera así, hoy seguiríamos hablando, por ejemplo, latín⁷.

La lengua no es un sistema cerrado a cualquier mutación, mas bien al contrario, el cambio está previsto en sus mismas estructuras. Es un sistema dinámico, un medio flexible en continua transformación, potencialmente abierto a inscribir en él infinitos significados. Por ello, el lenguaje también prevé la expresión humana femenina.

Los sesgos sexistas en el uso de la lengua provienen de ideas, prejuicios, y consideraciones sexistas acerca de lo que son los hombres y las mujeres y de su papel en la sociedad y en el mundo. El uso sexista de la lengua es un resultado que tiene que ver más con el orden cultural que con el estrictamente lingüístico. De hecho, los recursos que la lengua nos ofrece para representar a las mujeres son, sin duda, muy superiores a los obstáculos.

⁶ Citado en Victoria Sau (1995): *El vacío de la maternidad. Madre no hay más que ninguna*. Icaria, Barcelona, y recogido por Ana Vargas Martínez (1995): "La palabra en los medios de comunicación", en *Revista Mujeres*, nº 18, Instituto de la Mujer, Madrid.

⁷ Ibid. p. 7.

Respecto a los cambios en la lengua, Gabriella Lazzerini, de la Librería de Mujeres de Milán, advierte: “Nosotras no intentamos refundar la gramática, ni inventar otra lengua respecto a la que hay, pero pensamos que la lengua puede y debe cambiar”⁸. Podríamos añadir que no se trata de provocar cambios en la lengua por exigencias de los nuevos tiempos o por la presión social o institucional, es decir por “corrección política”. Los cambios tienen que ver con la necesidad existencial de las mujeres de que el lenguaje las represente y las nombre.

Actualmente, son muchos los signos que nos muestran esta necesidad de cambio y también son muchas las propuestas y recursos que se están utilizando para que la lengua sirva, tanto a los hombres como a las mujeres, para representarse y para nombrar la realidad tal cual es.

Tenemos buen ejemplo de ello en la cantidad de investigaciones y documentos varios que se han editado en los últimos años y que proponen un uso no sexista del lenguaje. Estas propuestas han ido transitando en los últimos años desde el uso no sexista del lenguaje al uso sexuado de la lengua, insistiendo en la necesidad de utilizar el masculino y el femenino para nombrar a los hombres y las mujeres. Esta y otras propuestas están recogidas en el anteriormente citado folleto “Nombrar en femenino y en masculino” realizado por la Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer, que está compuesta por lingüistas y docentes.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA TRATAR LOS CONTENIDOS

ACTIVIDAD 1

Lectura individual de un texto literario, de los medios de comunicación o de algún libro de texto (seleccionado previamente); o bien escucha de una grabación realizada en alguna situación escolar.

Sobre cualquiera de estas posibilidades, se puede realizar un registro de los diferentes usos del lenguaje con relación a la representación de las mujeres y los hombres y posteriormente analizar en grupos los usos del lenguaje que son sexistas, buscando criterios para definir cuáles lo son y por qué.

⁸ Lazzerini, Gabriela (1998): “Enseñar lengua hoy”, en AA. VV., *La educación lingüística*. Icaria, Barcelona, p. 45.

ACTIVIDAD 2

Realización de un ejercicio individual de expresión oral o escrita con el fin de analizar después, en grupos reducidos o en sesión plenaria, cómo se ha usado el lenguaje y qué recursos se han utilizado para representar a las mujeres y a los hombres.

Este ejercicio puede basarse en distintos tipos de lenguaje, desde un relato de carácter literario, la descripción de una situación determinada, o una nota de prensa en la que se anuncie, por ejemplo, una actividad institucional: curso, jornadas, seminario, etc.

ACTIVIDAD 3

Trabajo sobre distintos materiales (seleccionados previamente): titulares de prensa, expresiones, frases o palabras que suelen utilizarse para referirse a hombres, mujeres o grupos mixtos, con el fin de transformarlos si se considera necesario y buscar recursos para representar a los hombres y a las mujeres.

Ejemplos:

- Titulares de prensa: “los médicos, de nuevo, en huelga”; “crece el número de mujeres entre los usuarios de internet”; “ganan los nacionalistas”...
- Otros casos: “firma del padre”, “lista de alumnos aprobados”, “¿estamos todos?”...

ACTIVIDAD 4

Transformación del primer texto o grabación con la que se trabajó al inicio del módulo, buscando fórmulas de redactado y de expresión que sustituyan a las que se han considerado sexistas.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1998): *Lo femenino y lo masculino en el diccionario de la lengua de la Real Academia Española*. Instituto de la Mujer, Madrid.
- AA.VV. (1997): *La educación lingüística*. Icaria, Barcelona.
- AA. VV. (1995): “El sexismo en el lenguaje”, en *Monográfico de la revista Mujeres*, nº 18, Madrid.
- BENGOCHEA et al. (1995): *Nombra en femenino y en masculino*. Instituto de la Mujer, Madrid.
- LLEDÓ, Eulalia (1992): *El sexismo y el androcentrismo en la lengua: Análisis y propuestas de cambio*. Cuadernos de Coeducación nº 3. I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- IRIGARAY, Luce (1992): *Yo, tú, nosotras*. Colección Feminismos. Ediciones Cátedra. Madrid.
- MAÑERU MÉNDEZ, Ana. (1991): *El género: accidente gramatical o discriminación no accidental*. VII Jornadas de Investigación Interdisciplinar, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- RICH, Adrienne (1983): *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Icaria, Barcelona.
- VIOLI, Patrizia (1991): *El infinito singular*. Colección Feminismos. Ediciones Cátedra, Madrid.

**Módulo 3:
Los contenidos
escolares
y los materiales
didácticos**

MÓDULO 3: LOS CONTENIDOS ESCOLARES Y LOS MATERIALES DIDÁCTIVOS

INTRODUCCIÓN

A través de los contenidos escolares y los materiales didácticos, el alumnado aprende una determinada concepción del mundo y de la sociedad que incluye conceptos, creencias, valores y actitudes acerca de lo que las diferentes sociedades y épocas históricas han considerado que son los hombres y las mujeres y el papel que desempeñan en ellas.

Estas concepciones no son las mismas en todos los lugares y en todas las épocas; tienen un carácter histórico, y, por tanto, modificable. Pero lo que sí es común en la mayoría de los casos, es una visión androcéntrica de los contenidos escolares, según la cual, la experiencia de las mujeres, su trabajo y sus aportaciones a la cultura y al conocimiento, no han merecido la consideración suficiente para ser recogidos, conservados y transmitidos.

Por ello, es necesario seleccionar y desarrollar los contenidos escolares de manera que en ellos se incluyan los saberes y la experiencia que las mujeres y los hombres aportan y han aportado al conocimiento humano. De igual modo, es preciso seleccionar los materiales didácticos con un criterio que tenga en cuenta la presencia de representaciones y contenidos referidos tanto a mujeres como a hombres.

Los libros de texto como instrumento de trabajo y consulta, constituyen para las niñas y los niños una referencia (legitimada por excelencia) de determinados conocimientos, modelos de conducta, actitudes y valores. Y esto es así hasta el punto de que si algo viene en el libro se toma como verdad indiscutible y si no viene se considera que no existe o no tiene importancia. Sólo se reconoce y se da valor a lo que recogen los libros de texto.

Actualmente existen en el mercado algunos materiales didácticos que ya están elaborados desde una perspectiva que tiene en cuenta tanto a los hombres como a las mujeres, sin embargo no es éste el caso de la gran mayoría de los libros de texto. De ahí la necesidad de elegirlos cuidadosamente.

OBJETIVOS

- Analizar la presencia en los contenidos escolares de la experiencia, conocimientos, saberes, actividades y aportaciones de las mujeres.

- Observar los materiales didácticos que se usan en el aula con relación a la presencia en ellos de referencias femeninas.
- Intercambiar y compartir experiencias del profesorado en la transformación de contenidos escolares desde la perspectiva de la presencia y el tratamiento de las mujeres y sus aportaciones.
- Ofrecer pautas y recursos para la selección de contenidos escolares y materiales didácticos de modo que incluyan a las mujeres y a los hombres.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

Aspectos a tener en cuenta:

1. Contenidos escolares

En los últimos años se han producido cambios significativos en nuestra sociedad que están permitiendo que el conocimiento humano se vea enriquecido con la participación de mujeres en la investigación y en la docencia. Sus aportaciones están contribuyendo a la incorporación en los contenidos escolares de saberes que proceden tanto de la experiencia histórica de los hombres como de las mujeres.

La construcción del saber y del conocimiento científico tiene una impronta masculina muy fuerte, porque, como es sabido, “la ciencia moderna se constituyó en una sociedad de abierto dominio masculino en la que, a las mujeres, se las mantenía alejadas de los estudios”⁹. En esta tradición, sólo se ha reconocido cómo saber lo que procedía de una determinada experiencia humana de conocimiento (masculina), falsamente separada del cuerpo y que se ha dado a sí misma la categoría de científica y neutra. Según este presupuesto, la experiencia histórica de las mujeres, sus conocimientos y sus saberes no forman parte del acervo cultural de la humanidad y, por ello, no requieren ser transmitidos en la escuela, lo que no quiere decir que no existan.

Desde el movimiento de mujeres y, hoy también, desde algunos sectores universitarios, se ha realizado en los últimos años un gran trabajo de reconstrucción de genealogías femeninas y de historia de las mujeres. Gracias a él, es posible afirmar que, en todas las épocas históricas, ha habido siempre mujeres sabias, capaces no sólo de acceder al conocimiento científico, sino también de producirlo.

No obstante, la existencia y las obras de muchas mujeres que ahora conocemos no ha sido recogida por la historia legitimada socialmente, ni ha sido enseñada en las escuelas. Este olvido ha

⁹ Susi, Enriqueta (1994): “Ciencia y género: autoridad y medida en la enseñanza”, en *Enseñanza de las Ciencias*, n° 12 (2).

contribuido a formar en muchas mentes de alumnas y alumnos la falsa creencia de que las mujeres, al haber estado excluidas de las instancias de poder social en las que se construye y se transmite el conocimiento, no han contribuido a su creación. Pero hoy sabemos que esto no es cierto.

Cada vez se reconoce con más fuerza por parte del profesorado la necesidad de llevar al aula contenidos en los que chicas y chicos se sientan representados. Estos contenidos se materializan en referencias masculinas y femeninas que posibiliten a las alumnas y a los alumnos establecer mediaciones adecuadas para aprender el mundo entero y no sólo una parte que, siendo parcial, se presenta como la totalidad.

En el sistema educativo actual se ha querido responder a esta necesidad mediante la inclusión en los contenidos escolares de un tema transversal sobre igualdad de oportunidades entre niñas y niños. Pero la práctica señala que son necesarias nuevas transformaciones por parte de las profesoras y los profesores, en los distintos niveles de concreción curricular, utilizando la libertad de que disponen para la selección de contenidos.

El problema que se le plantea al profesorado a la hora de introducir cambios en una materia no tiene que ver sólo con la competencia de cada docente en su disciplina o con mayores o menores limitaciones que pueda encontrar en la administración educativa. Se trata, sobre todo, de que el profesorado tenga la seguridad y el respaldo necesarios para seleccionar, obviar o incluir contenidos nuevos con criterios propios. Es, por tanto, una cuestión de autoridad científica. Y el origen de esta autoridad proviene de las relaciones del profesorado con la comunidad científica y con otras y otros enseñantes¹⁰.

2. Materiales didácticos

Los materiales didácticos, y en especial los libros de texto, como instrumento de apoyo de la enseñanza, deben representar fiel y rigurosamente la realidad. Para ello, han de dar un tratamiento adecuado a la presencia de los hombres y de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad y valorar con igual medida todas las actividades humanas y los diversos roles que en ellas asumen mujeres y hombres. Esta es la manera de evitar la reproducción de estereotipos y la infrarrepresentación e infravaloración de las mujeres y de sus trabajos, actividades y aportaciones.

Los análisis realizados sobre libros de texto y otros materiales de apoyo muestran con mucha frecuencia una visión de la rea-

¹⁰ HIPATÍA (1998): *Autoridad científica, autoridad femenina*. Horas y Horas, Madrid.

lidad sesgada por los estereotipos. En la mayoría de los textos los personajes masculinos son los protagonistas, dominando en las representaciones gráficas, en las referencias lingüísticas y en los contenidos. La única excepción se produce en el ámbito doméstico, que aún se sigue reservando al protagonismo femenino.

Desde la práctica docente cotidiana, en líneas generales, se pueden analizar los sesgos sexistas de los materiales didácticos prestando atención a los siguientes aspectos:

- La perspectiva desde la que están elaborados. En muchos casos, responde a una visión androcéntrica del mundo desde la cual se considera a los hombres como ejes sobre los que se ha ido construyendo el conocimiento. Las mujeres se presentan como una parte complementaria y dependiente y sus aportaciones nunca se valoran con la misma medida que las de los hombres.
- Las imágenes e ilustraciones. Generalmente dan el protagonismo a los personajes masculinos en casi todos los ámbitos, si exceptuamos el doméstico cuando aparece. Los niños disponen de gran diversidad de imágenes con las que identificarse y proyectarse, mientras que el repertorio para las niñas es muy reducido.
- El contenido de los textos. Tanto en los mensajes como en los ejercicios, aparece una visión de supremacía masculina en el devenir histórico, en el mundo profesional, y en todo aquello que tiene que ver con ámbitos de poder y decisión. Por el contrario, se muestra a las mujeres con tímidas apariciones en el mundo laboral y un claro protagonismo en la responsabilidad familiar y doméstica. Además, el tratamiento del ámbito doméstico tiene un carácter marginal, convirtiéndose en un aspecto ausente y, por tanto, irrelevante, sobre todo a medida que se avanza en las etapas educativas.
- El lenguaje utilizado. Recurre con frecuencia a la utilización del masculino como genérico, de modo que se muestra a los hombres como protagonistas y se omite a las mujeres. La falta de representación de las mujeres impide que las niñas puedan disponer de modelos femeninos de referencia.

ACTIVIDAD 1

Cada participante tratará de recordar y relatar por escrito una experiencia personal de su época de alumna o alumno en la que cuente en qué medida lo que le enseñaron en la escuela, el instituto o la universidad tenía o no alguna relación con referencias masculinas o femeninas y que trascendencia ha tenido este hecho en su trayectoria educativa.

Ejemplos:

- En la universidad nunca me hablaron de mujeres.
- En la escuela me enseñaron que las cosas importantes siempre las han hecho los hombres.
- En el instituto no entendía por qué lo que nos enseñaban era referido casi siempre a los hombres, cuando, además, la mayoría del profesorado eran profesoras.

ACTIVIDAD 2

Descripción por parte de cada participante, a través de un relato individual, de la manera en que, en la materia que enseña, recoge y presenta referencias femeninas a sus alumnas y alumnos. Puede tratarse de un ejemplo concreto de cómo trata un determinado tema en clase.

Posteriormente se reunirán en grupos pequeños en función del área de conocimiento o materia que enseñan, para poner en común su experiencia, realizando una reflexión conjunta sobre las dificultades de introducir cambios en los contenidos escolares y también de los recursos que conocen y pueden ofrecer para hacerlo.

Puesta en común en sesión plenaria.

ACTIVIDAD 3

Se les pedirá que para la segunda o tercera sesión traigan ejemplos de materiales didácticos y libros de texto que utilizan normalmente en sus clases. Analizarán en grupos reducidos los ejemplos (imágenes, contenidos y lenguaje) haciendo una valoración de los mismos.

Si han aparecido casos en los que la valoración es negativa, trabajarán con ellos, proponiendo estrategias de transformación de esos materiales factibles para el profesorado.

Puesta en común en sesión plenaria.

ACTIVIDAD 4

Trabajo en grupos reducidos que se pueden formar en función de las etapas (infantil, primaria y secundaria) en las que trabajan para preparar una unidad didáctica con objetivos, contenidos y materiales didácticos, en la que se trate algún tema, por ejemplo, “el trabajo de los hombres y de las mujeres” o “las actitudes ante el deporte” desde las diferentes áreas o materias que estén representadas en cada grupo y de acuerdo con la etapa en la que estén.

Puesta en común en sesión plenaria.

ACTIVIDAD 5

Durante el desarrollo de este módulo, se expondrán en algún lugar del aula, y en algún momento de las sesiones, todos aquellos recursos y materiales didácticos disponibles para un enfoque de los contenidos desde una perspectiva que tenga en cuenta las aportaciones de las mujeres. A tal efecto, además de la bibliografía general que orienta el desarrollo de este módulo, se aporta un amplio listado de materiales que han sido editados por distintas entidades e instituciones.

- AA. VV. (1997): *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. Icaria, Barcelona.
- AA.VV. (1997): *Temas Transversales*. Biblioteca básica para el profesorado, Praxis, Barcelona.
- C.O.E.N.S. (1992): *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Universidad de Murcia, Murcia .
- GARRETA, Nuria y CAREGA, Pilar (1987): *Modelos masculinos y femeninos en los textos de E.G.B.* Instituto de la Mujer, Madrid.
- GIANINI BELOTTI, Elena (1985): *A favor de las niñas*. Monte Avila, Barcelona.
- HIPATÍA (1998): *Autoridad científica, autoridad femenina*. Horas y Horas, Madrid.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1996): *Elige bien: Un libro sexista no tiene calidad* (Folleto). Instituto de la Mujer, Madrid.
- MARCO, Aurora (1992): *El sexismo en los materiales escolares*. Departamento de Literatura, Cabildo Insular de Gran Canaria.
- MATEO GREGORIO, Pilar Laura (1999): *Guía bibliográfica comentada. La coeducación*. Ayuntamiento de Zaragoza, Zaragoza.
- SUSI, Enriqueta (1994): “Ciencia y género: Autoridad y medida en la enseñanza”, en *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2).
- TURIN, Adela (1995). *Los cuentos siguen contando*. Ed. Horas y Horas, Madrid.

Materiales didácticos para el aula:

- AA.VV. (1994): *El conocimiento del medio. La transversalidad desde la coeducación*. (Primer ciclo de primaria), Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- AA.VV. (1994): *Mujeres científicas*. Ayto. de Puertollano, Ciudad Real.
- AA.VV. (1994): *As mulleres e o deporte, “Unha carreira de obstáculos”, Materiales para coeducar*. Secretaria da muller do S.T.E.G., Vigo.

- AA.VV. (1996): *La construcción colectiva de la igualdad* (2 Volúmenes). Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- AA.VV. (1995): *Mujer y tolerancia* (Infantil, Primaria y Secundaria). Casa de la Mujer del Ayto. de Zaragoza.
- AA.VV. (1995): *Papeles sociales de mujeres y hombres* (2 Vol.), (Secundaria Obligatoria), Serie optativas, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1996): *Unidad didáctica Chicas/os. Sistema Sexo/Género*, Primaria, Seminario de Educación para la Paz/La catarata, Madrid.
- ALONSO, Isabel y BELINCHÓN, Milagros (1989): *Otra visión de la revolución industrial británica: presencia de las mujeres*. Recopilación de textos y materiales, Col. Educació nº 2; Institut Valencià de la Dona, Valencia.
- CABA, Ángeles et al. (1989): *Mercado laboral en España. Por una igualdad de oportunidades*. Ministerio de Educación y Ciencia, II Premio Emilia Pardo Bazán, Madrid.
- CATALÁ GONZÁLEZ, Aguasvivas y GARCÍA PASCUAL, Enriqueta (1989): *Una mirada otra*. Institut Valencià de la Dona, Valencia.
- COLECTIVO HARIMAGUADA (1994): *Materiales curriculares "Innova". Cuadernos para la Coeducación* (Infantil, Primaria y Secundaria). Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- CORTADA, Esther (1993): *Niñas y niños en la escuela de otros tiempos. Materiales no sexistas para primaria*. Cuadernos para la Coeducación, nº 5, Institut de Ciències de L'Educació, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- CREMADES, M^a Ángeles y otras (1991): *Materiales para coeducar: El comentario de textos: aspectos cautivos*. Mare Nostrum Ediciones, Madrid.
- EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer (1994): *"Desarrollar la autonomía personal", "8 de Marzo. Día Internacional de las mujeres", "Juega la vida a nivel personal y encesta"*, Etapas Primaria y Secundaria.
- EMAKUNDE (1993): *Cómo elaborar y seleccionar materiales coeducativos*. Instituto Vasco de la Mujer.

- ESCUELA POPULAR DE GRANADA (1996): *Coeducación: detección de ideas previas en educación infantil*. Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.
- HOLGUERAS PECHARROMÁN, Marta (1996): *Mujeres en el mundo*. Instituto de la Mujer, Madrid.
- PINO, Carmen y LÓPEZ-BURILLO, M^a José (1993): *Decide tus juguetes, compartir es divertido*. Primaria y primer ciclo de E.S.O., Instituto de la Mujer, Madrid.
- MATEO GREGORIO, Pilar Laura (1995): *Doce textos narrativos: una reflexión sobre el derecho a la igualdad (2º ciclo de E.S.O.)*. Ayto. de Zaragoza, Zaragoza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Juana Luisa (1993): *Centro de interés*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.
- UNIDAD DE PROGRAMAS EDUCATIVOS. SALAMANCA (1993): *La mujer en la publicidad. Propuesta didáctica de transversalidad para E.S.O.*, Ministerio de Educación y Ciencia, D.P. de Salamanca, Salamanca.
- URRUZOLA, M^a José (1992): *Guía para Chicas*, Secundaria. Ediciones Maite Canal, Bilbao.

Módulo 4: La educación afectivo-sexual

MÓDULO 4: LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL

INTRODUCCIÓN

En los últimos años estamos asistiendo a un cambio social profundo que ha tenido repercusiones directas en las relaciones interpersonales y en los comportamientos y actitudes de hombres y mujeres.

La escuela, como espacio cada vez más abierto a la realidad social, ha ido incorporando la educación sexual en las aulas en el marco de la educación para la salud. La educación sexual es una demanda que la sociedad le hace a la escuela y que la propia legislación educativa reconoce como parte de los contenidos escolares con un enfoque transversal. En esta incorporación ha tenido lugar también un tránsito desde la educación sexual hacia la educación afectivo sexual. Mediante este cambio, se reconoce la importancia de la educación de la afectividad y de los sentimientos en la educación en general y, especialmente, en la educación de la sexualidad.

El tratamiento educativo de la sexualidad está ligado, en primer lugar, a la identidad sexual, es decir a la aceptación y el conocimiento del propio cuerpo sexuado. Pero además se vincula con las relaciones entre los sexos y con los roles y estereotipos que las sociedades han conformado respecto a cómo son las mujeres y los hombres y el papel que han de desempeñar en cada cultura. La educación sexual está estrechamente relacionada con la igualdad de oportunidades y con la presencia de niñas y niños en la escuela.

La educación afectivo sexual pretende integrar la sexualidad con naturalidad en nuestras vidas como algo que nos pertenece, que forma parte de los deseos, del bienestar y del placer de cada cual. Para ello, debe prestar atención a la forma que tienen mujeres y hombres, alumnas y alumnos, de vivir y sentir su cuerpo sexuado y a sus modos de ser y de estar en el mundo.

OBJETIVOS

- Facilitar la reflexión sobre la afectividad y la sexualidad con un enfoque integral, como una forma de comunicación, afectividad y placer y, cuando se desea, de reproducción.
- Analizar las necesidades afectivas y sexuales de las niñas y los niños, partiendo de la consideración de sus cuerpos

sexuados, de la construcción de su identidad sexual y de sus relaciones con las demás personas.

- Indagar sobre el significado de la educación afectivo sexual en la escuela, los aspectos escolares que la obstaculizan y los que son favorables para su realización, así como el papel del profesorado.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

1. La sexualidad y la afectividad en la escuela

En pocos años, la información y la educación sexual, han pasado de ser una tarea que se consideraba “privada”, perteneciente al ámbito familiar y al entorno más íntimo de las personas, a ser un tema que forma parte de la vida social, cultural, política y educativa. Este tránsito se hace presente, sobre todo, a través de la abundante información que proporcionan los medios de comunicación sobre determinados modos de relación sexual.

En el caso de la escuela, la ausencia de la educación sexual en los programas educativos ha significado que no se educase la sexualidad de una manera intencionada o en una determinada dirección. Pero esto no ha impedido que a través del “currículum oculto”, se transmitieran contenidos, mensajes, valores y actitudes acerca de la sexualidad, generalmente cargados de estereotipos, prejuicios o concepciones parciales de la misma.

La demanda de la sociedad a la escuela para que tome parte activa en la educación sexual, a veces se basa más en el entendimiento de la sexualidad como una amenaza o un peligro que hay que prevenir, que como una necesidad del alumnado. Esta interpretación proviene de un escaso conocimiento de la sexualidad infantil y adolescente, y también adulta, que va siendo subsanado a medida que se acepta que la sexualidad forma parte de la vida de las personas con distintas manifestaciones y necesidades en cada etapa de desarrollo. Ocuparse de la sexualidad de forma intencionada lleva implícita la necesidad de tratar a las alumnas y los alumnos de una manera integral, considerando la importancia de la sexualidad y de la afectividad en su desarrollo.

En cuanto al papel del profesorado, es frecuente observar las resistencias o problemas que plantea en muchos casos la aceptación de la educación afectivo sexual como una tarea no especializada que forma parte de la función docente. Se suele poner en el origen de estas resistencias y problemas la inseguridad provocada por una supuesta falta de competencia en este tema. Sin embargo, la competencia del profesorado para participar en la educación afectivo sexual no sólo proviene del manejo de información rigurosa y actualizada. Se requiere, en primer lugar, una actitud abierta y positiva hacia su propia sexualidad y la de las demás personas. Además, es necesaria

la capacidad de valorar el cuerpo y los sentimientos sin separarlos de lo que se considera ámbito de la razón o del conocimiento.

2. Distintas concepciones sobre la sexualidad y la afectividad

En la cultura dominante, la sexualidad ha sido interpretada desde perspectivas parciales que han tenido en cuenta sólo la sexualidad masculina y que han dado como resultado el control ajeno del cuerpo de las mujeres y la vivencia de su sexualidad al servicio de la reproducción o del placer del otro. También, desde perspectivas más recientes, se ha intentado incorporar a las mujeres a un modelo de sexualidad masculina en el que la libertad sexual consiste en separar la sexualidad del amor o en acceder a la mercantilización de la sexualidad a través de la prostitución o la pornografía.

Este modelo, que además incluye la heterosexualidad como referente único, incide directamente en el pensamiento adolescente sobre la sexualidad. Así, por ejemplo, los chicos suelen reducir la sexualidad al coito y con frecuencia la vinculan con actitudes que ignoran las necesidades ajenas. Las chicas, suelen asociarla al amor y a la reproducción. En ambos casos se trata de visiones parciales. Sin embargo, para los chicos supone también la aceptación de pautas de comportamiento que no prestan atención a la relación, a los sentimientos, a la comunicación y a las necesidades de las otras personas.

No obstante, el trabajo creciente y reciente de muchas mujeres, que han comenzado a hablar, reflexionar y escribir sobre su propia sexualidad, sin aceptar referentes impuestos, ha traído consigo fuertes críticas al modelo dominante de sexualidad. Estas críticas han incidido en la transformación de las concepciones de la educación sexual al reconocer un estrecho vínculo entre afectividad y sexualidad.

Las dudas, incertidumbres y miedos sobre la sexualidad son muy diferentes para las chicas y para los chicos, y por eso es necesario dar espacios para que las expresen. La negación de la sexualidad femenina o su interpretación desde ópticas masculinas, tiene como efecto que las necesidades o incertidumbres que las niñas y las chicas expresan, no se comprendan adecuadamente, o que queden en un segundo plano cuando se aborda explícitamente este tema con el alumnado. Esta actitud también tiene otros efectos en la vida escolar, como por ejemplo, el hecho de que determinados comportamientos masculinos se interpreten como expresión de la sexualidad, cuando en realidad suponen formas de agresión o violencia hacia las alumnas. Por ejemplo, no es extraño que conductas bastante generalizadas, como levantar la falda a las niñas, sean interpretadas como el resultado de una actitud “nor-

mal” de curiosidad de los niños, cuando, en realidad, significan una agresión a la intimidad de las niñas.

En la actualidad, los cambios que se están produciendo en las relaciones entre los sexos y en la vida de las mujeres, han llevado a muchas de ellas a vivir la sexualidad con más libertad, mostrando así formas de subjetividad femenina en las que la sexualidad está al servicio de sus deseos y de sus necesidades de relación, comunicación y placer.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA TRATAR LOS CONTENIDOS

ACTIVIDAD 1

Realización de una lluvia de ideas sobre la pregunta ¿qué significa para cada cual la sexualidad?. Se pedirá a los grupos que a partir de la lluvia de ideas, intenten construir una definición. Para profundizar sobre la diferente visión y experiencias de los hombres y de las mujeres, se formarán grupos unisexuales.

Puesta en común en sesión plenaria tanto de las definiciones como de las respuestas de las que se ha partido, analizando los elementos que aparecen en ellas y prestando especial atención a la presencia o no de la afectividad y a los efectos, visibles en nuestra sociedad, de mantener esta separación como muestra de libertad individual (turismo sexual, prostitución, consumo de pornografía, etc.)

ACTIVIDAD 2

Construcción de dos murales (uno para recoger palabras de chicas y otro para las de chicos), en los que se escriban mitos, dudas, frases o chistes que las chicas y los chicos expresan, dicen, cuentan o preguntan sobre sexualidad y afectividad cuando están en clase. En la elaboración de los dos murales el profesorado participará a partir de su experiencia en la práctica educativa.

Análisis en grupos reducidos de los modelos y las concepciones sobre la sexualidad que subyacen en los resultados de los murales.

Puesta en común en sesión plenaria.

ACTIVIDAD 3

Selección y descripción individual de una o varias manifestaciones de la afectividad y la sexualidad que se dan en la escuela habitualmente por parte del alumnado. De forma anónima se leerán las diferentes situaciones.

Ejemplos:

- Dos niñas que en el patio están siempre juntas y, con frecuencia, cogidas de la mano.
- Un niño y una niña besándose en un rincón del patio.
- Un niño que hace en clase comentarios groseros en voz alta sobre los órganos sexuales masculinos o femeninos.

Por parejas, cada una elegirá una o varias de las situaciones descritas y trabajará sobre ellas. Identificará qué relación tiene con la afectividad y la sexualidad; quienes la protagonizan; cual es el papel que tienen en ella las alumnas y los alumnos y cuales suelen ser las reacciones del profesorado en esas situaciones. Si se trata de situaciones de carácter conflictivo, analizarán el conflicto, su origen, las personas que lo protagonizan y sus consecuencias, proponiendo después formas de resolución y el papel del profesor o profesora.

BIBLIOGRAFÍA

- Colectivo Harimaguada, (1994): *Carpetas didácticas de Educación Afectivo Sexual*. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación Cultura y Deportes, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Instituto de la Mujer, (1991): *Anticoncepción y sexualidad*. Salud I, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Instituto de la Mujer, (1988): *Las enfermedades de transmisión sexual*. Salud IV, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Instituto de la Mujer, (1991): *La consulta ginecológica*. Salud VI, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Instituto de la Mujer, (1992): *La mujer y el SIDA*. Salud VII, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Instituto de la Mujer, (1992): *Chicas adolescentes*. Salud VIII, Instituto de la Mujer, Madrid.
- NEBES, Marion y SANDOK, Lydia (1994): *Ni un besito a la fuerza*. Ed. Maite Canal, Bilbao.
- URRUZOLA, María José, (1991): *¿Es posible coeducar en la Actual Escuela Mixta?* Ed. Maite Canal, Bilbao.
- Urruzola, María José, (1991): *Aprendiendo a amar desde el aula. Manual para escolares*. Ed. Maite Canal, Bilbao.

VÍDEO:

- National Film Board (1997): *Sentir que sí, sentir que no*. Barcelona, Fundación Serveis de Cultura Popular, 1997.

**Módulo 5:
La orientación
vivencial, escolar
y profesional**

MÓDULO 5: LA ORIENTACIÓN VIVENCIAL, ESCOLAR Y PROFESIONAL

INTRODUCCIÓN

La orientación escolar se concibe como un proceso continuo integrado en el curriculum y, por tanto, como una acción que forma parte del mismo hecho educativo. La finalidad de la orientación es el desarrollo integral de las capacidades del alumnado, así como el acompañamiento en su toma de decisiones para situarse en la sociedad. La importancia de la orientación en todas las etapas educativas está recogida en la LOGSE, y actualmente se considera como un indicador de calidad de la enseñanza.

Para el desarrollo de la orientación se cuenta con el apoyo de personas y estructuras especializadas, como son los equipos y departamentos de orientación. No obstante, este módulo está dirigido a todo el profesorado y no sólo a especialistas en orientación y, por ello, se enfoca hacia la acción tutorial y los aspectos orientadores de la práctica docente.

En ocasiones, el concepto de orientación se ha reducido a las opciones académicas y a los proyectos profesionales del alumnado. Por eso, la incorporación de la perspectiva de igualdad de oportunidades se ha ocupado de la ruptura de estereotipos sexistas de origen social y familiar que pueden condicionar las expectativas y los intereses del alumnado respecto a su futuro profesional. De este modo, se ha acentuado especialmente la necesidad de diversificar las opciones académicas de las chicas, entendiendo que las que actualmente realizan son la causa de su discriminación en el mundo laboral.

Sin embargo, en la orientación, es preciso tener en cuenta todos aquellos factores que las alumnas y los alumnos ponen en juego cuando se plantean un proyecto de vida más amplio en el que el futuro profesional es sólo una parte.

OBJETIVOS

- Considerar los intereses y expectativas de las alumnas y los alumnos sobre sus proyectos escolares y profesionales, identificando la diversidad de elementos que unos y otras ponen en juego a la hora de tomar decisiones que afecten a su futuro.
- Conocer cuales son las necesidades de orientación de las alumnas y los alumnos y reflexionar sobre el papel que tie-

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

nen en la atención a esas necesidades las personas y estructuras especializadas (equipos y departamentos de orientación) y el profesorado en su función docente y tutorial.

- Identificar los aspectos de la práctica docente que tienen una incidencia directa o indirecta en la orientación del alumnado.

Elementos a tener en cuenta para la orientación escolar, vivencial y profesional:

1. Conceptualización del mundo del trabajo

El mundo del trabajo se ha considerado tradicionalmente como el conjunto de las actividades que producen bienes y servicios cuya medida para el intercambio es el dinero. Todo el resto de las actividades humanas relacionadas con la atención directa de necesidades básicas y realizadas en el contexto doméstico (alimentación, cuidado y atención de la casa, crianza y educación de hijos e hijas, cuidado de personas mayores o enfermas, atención de necesidades afectivas de la familia...), están basadas en relaciones de intercambio entre personas en las que juegan un papel importante los afectos. Por ello no han sido valoradas con una medida económica y se han realizado y organizado al margen del mundo del trabajo.

Esta organización de las actividades humanas responde a una forma de concebir el mundo en la que se dividen los espacios sociales en públicos y privados y los trabajos en productivos y reproductivos. Históricamente, estos trabajos y estos espacios se han asignado por separado a hombres y mujeres, otorgándoles distinto valor social a cada uno de ellos.

La división entre trabajo productivo y trabajo reproductivo, ámbito público y ámbito privado, ha tenido consecuencias muy negativas para la consideración del trabajo femenino. Una de ellas es el hecho de que las actividades de las mujeres, que ahora se denominan “reproductivas”, durante mucho tiempo no han sido reconocidas como trabajo. De ahí la falsa idea de que las mujeres no trabajan si no lo hacen fuera de casa y a cambio de un sueldo. De ahí también la denominación de “inactivas” a todas aquellas mujeres que no se encuentran en el mercado laboral. Además de todo ello, no hay que olvidar que al trabajo remunerado que realizan las mujeres se le da menos valor social y menor remuneración en términos globales.

Esta fragmentación del trabajo humano, también repercute negativamente en la conceptualización del mercado laboral porque

en él sólo tienen peso aquellas normas, valores y pautas de comportamiento que proceden de la experiencia y las exigencias del trabajo “productivo” realizado fundamentalmente por los hombres: la productividad, el dinero, la competitividad, el éxito, el poder, la dedicación completa y la prioridad del empleo por encima de todos los demás aspectos del proyecto de vida de una persona.

Esta visión parcial del mundo del trabajo es injusta y errónea, ya que impide ver la realidad del mundo del trabajo con toda su riqueza. El ejemplo más vivo de que esta mirada ya no sirve, son las vidas de todas aquellas mujeres que han entrado en el mercado laboral y no han abandonado las actividades domésticas. Y no lo han hecho porque son actividades necesarias para la producción, para el mantenimiento y la gestión de la vida humana, para el bienestar y la calidad de vida de todas las personas. Son muchas de estas mujeres, con esta forma de estar en el mundo, las que están dando un sentido único, no dividido, a su proyecto de vida.

Por otro lado, cuando las mujeres entran en el mercado laboral, no sólo ponen en juego la cuantía de su sueldo, las altas posiciones, el poder o el éxito, sino un conjunto más amplio de intercambios: la calidad del trabajo, las gratificaciones afectivas, la realización personal, las relaciones con la gente... Por eso, el mercado regulado por el dinero, no es más que medio mercado y no es suficiente para hacer posible la riqueza de intercambios de que las personas, hombres y mujeres, somos capaces y deseamos¹¹.

La orientación debe ayudar a las alumnas y alumnos a interpretar y conocer el mundo del trabajo en su totalidad para que aprendan a valorar las experiencias y actividades de hombres y mujeres en sus justos términos. Este aprendizaje lleva consigo el análisis crítico de los criterios del mercado laboral que sólo valoran patrones, normas y expectativas masculinas a las que parecen tener que adaptarse las alumnas y los alumnos si quieren tener éxito en sus aspiraciones profesionales.

2. El sentido de la formación

Actualmente el mercado laboral exige altos niveles de formación, considerándose ésta imprescindible para conseguir un puesto de trabajo. Esta exigencia hace que en muchos casos no se valore la formación en sí misma como un bien deseable, sino como algo funcional que hay que acumular porque sirve para mejorar posiciones en la competición por un puesto de trabajo.

Esta perspectiva procede de una idea falsa, al menos en parte, ya que la formación no garantiza un empleo. Además fomenta el “valor de cambio” de las titulaciones en lugar del “valor de

¹¹ Librería de Mujeres de Milán (1996): *El final del patriarcado (Ha ocurrido y no por casualidad)*. Editado por la Librería Próleg, Barcelona, p. 34.

uso” al no cultivar en las y los alumnos el gusto por saber y aprender para vivir mejor sino para colocarse mejor. Así la formación no es un objetivo en sí mismo, sino un medio para conseguir lo realmente importante que es el empleo.

La orientación escolar debe tener presente esta tendencia, más acentuada en los alumnos que en las alumnas, para que las opciones académicas se realicen de acuerdo a las capacidades, deseos y posibilidades de cada persona y no con la falsa ilusión de que determinadas trayectorias escolares y no otras, te llevan directamente a un puesto de trabajo.

3. Los proyectos de vida de las alumnas y los alumnos

En la actualidad, la toma de decisiones de los chicos y las chicas sobre su proyecto de vida es complicada porque las opciones que tienen a su alcance son muy amplias, pero a la vez, muy difusas y desconcertantes. En general, es fácil observar en el alumnado una gran desorientación en los momentos críticos en los que tienen que decidir sobre sus estudios. Han tenido pocas oportunidades escolares de pensar acerca de sus gustos, sus deseos, sus intereses y sus posibilidades y de formarse su propio criterio. Esto hace que, a la hora de decidir, algunos elementos que proceden de su entorno, de su familia o de los medios de comunicación, puedan llegar a tener más peso que los que proceden de sus deseos.

Hoy, al menos formalmente, las opciones académicas y profesionales no están limitadas en función del sexo y es sobradamente reconocido que el trabajo es un valor muy importante tanto para las chicas como para los chicos. No obstante, sus opciones y sus proyectos de vida son muy diferentes.

Como consecuencia de los grandes cambios que se han producido en las vidas de las mujeres, éstas se desenvuelven actualmente de manera simultánea tanto en el llamado ámbito público, como en el privado. Las adolescentes que ahora están en la Educación Secundaria Obligatoria, no son sólo educadas y socializadas para su vida privada. De ellas se espera que decidan sobre sus estudios, su empleo, su vida afectiva, su fertilidad y sus obligaciones sociales. Son orientadas para construir un proyecto de vida en el que la carrera profesional es un elemento más, pero no el único. Es este hecho lo que las sitúa en desventaja en el mercado laboral, y no sólo sus opciones profesionales.

Sin embargo, los alumnos siguen siendo orientados exclusivamente hacia la carrera profesional y el empleo, y ésto les lleva a colocar en un lugar secundario las decisiones sobre el resto de sus vidas. Así, no son sólo el tipo de elecciones profesionales que realizan lo que les permite progresar y avanzar en el mercado, sino la

opción de poner en primer lugar su carrera profesional o su empleo. En este sentido es en el que se puede afirmar que el mundo laboral sigue respondiendo a patrones, deseos y expectativas masculinas.

Por tanto, en los procesos de orientación, es preciso reconocer que tenemos que orientar a alumnas y alumnos con experiencias, necesidades, deseos e intereses diferentes. El sentido de la orientación es ayudarles a desarrollar estrategias que les permitan elegir en libertad; partiendo de lo que son, de cómo son y de qué y cómo les gustaría ser. Para que las opciones de las chicas sean más libres es necesario interpretar sus deseos y expectativas desde sí mismas y no con relación a patrones masculinos.

Una orientación que quiera ser válida tanto para las alumnas como para los alumnos, tiene que proporcionar elementos para construir proyectos de vida propios en los que tengan presencia decisiones no sólo respecto al empleo, sino a todos los demás aspectos de la vida: vida familiar, maternidad y paternidad, vida social, tiempo libre, etc.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA TRATAR LOS CONTENIDOS

ACTIVIDAD 1

Realizar un trabajo individual en el que cada participante recuerde y describa cuáles fueron los hechos, personas, momentos, que le sirvieron para orientarse y tomar decisiones sobre su vida futura. Para motivar este trabajo se puede leer previamente un texto de una persona ficticia o real en el que cuente este mismo proceso.

Ejemplos:

- Siempre quise ser profesora porque cuando estaba en la escuela tuve una maestra que me influyó mucho y fue un modelo para mí, aunque en mi familia no querían que estudiara.
- Fue una casualidad total que me hiciera maestro. Lo elegí porque era lo único que podía estudiar cerca de mi pueblo.
- No recuerdo que hubiera personas que me orientaran. Quizá la única mi madre, que me decía que tenía que ser independiente y tener una profesión.

Posteriormente se puede poner en común el trabajo en grupos reducidos, tratando de identificar los elementos que se ponen en juego en la orientación, el papel de la escuela y, más concretamente, del profesorado.

ACTIVIDAD 2

Leer un texto de una alumna y otro de un alumno, ficticios o reales, de Educación Secundaria Obligatoria, en el que expresen las dificultades con las que se encuentran para tomar una decisión con respecto a sus estudios.

A partir de la lectura y de la reflexión individual y/o grupal se trabajará sobre dos preguntas: ¿qué orientación han recibido? ¿qué orientación necesitan?.

Puesta en común en sesión plenaria.

ACTIVIDAD 3

Seleccionar individualmente una situación de la práctica docente concreta de cada participante en la que aparezca algún elemento que se considere que condiciona la visión que chicas y chicos tienen sobre su futuro, y que, por tanto, incide en la orientación.

Ejemplos:

- Cuando en el área de Conocimiento del Medio, sólo se habla del trabajo remunerado y no del trabajo doméstico.
- Cuando en Lengua y Literatura sólo se estudian autores y no autoras.
- Cuando en clase suelo nombrar a algunos alumnos por su nombre (los que más molestan o llaman más la atención) y, sin embargo, no nombro a las niñas o a los otros niños que no llaman la atención.

Trabajar en grupos poniendo en común las diferentes situaciones seleccionadas, haciendo un listado de los elementos que han aparecido y en el caso de encontrar situaciones que inciden de manera negativa, proponiendo posibles soluciones.

Puesta en común en sesión plenaria.

- AA.VV. (1997): *La Orientación Académica y Profesional. Manual para la tutoría*. Educación Secundaria Obligatoria. Consejería de Educación y Cultura. C.A.M., Madrid.
- AA.VV. (1997): *Orientación Profesional. Programa Elige*. Instituto Andaluz de la Mujer y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Sevilla
- AA.VV. (1994): *Jornadas sobre "Orientación académico-vocacional para una toma de decisiones no discriminatoria"*. Emakunde, Vitoria-Gasteiz.
- AGIRRE SÁEZ DE EGILAZ, Ana (1997): "Chicos y chicas imaginan su futuro", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 257, Abril, Barcelona.
- BELTRÁN BARTOLOMEU, Pepín (1996): "Propuesta de orientación vocacional", en *Revista de Prensa de Comunidad Escolar*, 4, Diciembre, Barcelona.
- BOM, Wil (1994): *Abrirse paso: Orientación Laboral y Profesional para mujeres*. El Roure Ediciones, Barcelona.
- CATALÁ GONZALVEZ, A. y GARCÍA PASCUAL, E. (1989): *Qué quieres hacer de mayor o la transición desde la coeducación*. Col. Educación, nº 3, Institut Valencià de la Dona, Valencia.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1993): *Las profesiones no tienen sexo*. Cuadernos de educación no sexista, nº 2, Instituto de la Mujer, Madrid.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1994): *Familia y Reparto de Responsabilidades*. Colección salud y calidad de vida, nº 10, Instituto de la Mujer, Madrid.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1997): *Cómo orientar a chicas y chicos*. Cuadernos de educación no sexista, nº 5, Instituto de la Mujer, Madrid.
- LÓPEZ ARMINIO, M^a José (1993): *Elegir una profesión en igualdad. Material didáctico de orientación profesional no sexista*. Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.

Módulo 6: La violencia escolar

MÓDULO 6: LA VIOLENCIA ESCOLAR

INTRODUCCIÓN

Analizar los distintos tipos de violencia que se dan en el entorno escolar muchas veces resulta difícil, porque es preciso concretar dando nombre y apellido a cada fenómeno violento: cómo se genera, en qué consiste, quién lo provoca, quién lo sufre, qué consecuencias tiene, etc. Por eso, a menudo se recurre a generalizaciones que impiden ver la realidad concreta de cada caso.

Para nombrar la violencia es necesario tener los ojos abiertos al conjunto de la experiencia escolar, lo cual sólo es posible poniendo en el centro de la mirada las relaciones que allí se establecen. Sin embargo, en muchas ocasiones, las relaciones están deterioradas o son casi inexistentes y es difícil reconocer que éstas son el eje que debería conformar la vida escolar.

Mirar, ver, experimentar y nombrar es fundamental para reconocer, en cada situación concreta, qué es lo que ha generado y ha hecho posible un tipo de actitudes que desencadenan o favorecen la violencia y cómo las personas concretas que conforman la comunidad escolar las enfrentan.

Al dar nombre a los hechos violentos se hace visible que la violencia está encarnada en un sexo: son niños, chicos y hombres quienes, en la mayoría de las ocasiones, protagonizan y ejercen la violencia. Además, la violencia que dirigen contra niñas y mujeres no es fruto de la casualidad, sino que tiene su origen precisamente en la creencia de que el sexo femenino debe permanecer subordinado al sexo masculino.

OBJETIVOS

- Analizar las relaciones que se establecen en la vida escolar: qué elementos las hacen enriquecedoras, dónde fallan si esto ocurre, y cómo su eliminación y sustitución por normas generales generan violencia.
- Reconocer los diferentes papeles que juegan las chicas y los chicos en la atención y cuidado de las relaciones y en la generación de conflictos con violencia.
- Dar a conocer y compartir análisis realizados y experiencias del profesorado desde distintos enfoques en torno a

situaciones violentas vividas en las escuelas. Buscar explicaciones originales y reales que permitan comprenderlas en su raíz y abordarlas con estrategias que no impliquen más violencia y que, a su vez, generen posibilidades de comunicación y expresión de los conflictos.

- Hacer una revisión personal de las formas de relación que cada cual desarrolla en su trabajo y formular las propuestas de cambios que se estimen necesarios.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

1. El significado de la violencia y sus manifestaciones

“Violencia es imponer pensamientos o valores con la fuerza, es hacerse valer con el miedo, es no entrar a dialogar, es excluir e infravalorar todo lo que pone en cuestión el poder de quien la ejerce”¹².

Detrás de cada manifestación de violencia hay siempre un conflicto provocado por las diferencias: diferentes opiniones, diferentes valores, diferente aspecto, diferente cultura, diferente raza, diferente origen, diferente sexo, diferente forma de estar, de vivir, etc. Por esta razón, en la actualidad, puede parecer que se dan más conflictos en la escuela mixta de los que se daban en la escuela segregada y también que se dan más conflictos en centros en los que hay más diversidad entre el alumnado que en aquellos en los que prima la homogeneidad. Pero buscar la homogeneidad, que en la vida real no se da, es sólo una forma de ignorar el conflicto y, por tanto, de agravarlo.

El conflicto provocado por las diferencias se convierte en violencia cuando hay personas que interpretan la diversidad, no como una riqueza, sino como una expresión de inferioridad de “lo otro”. Este sentimiento lleva a vivir las diferencias como una amenaza, un estorbo, o un motivo de inquietud. Las consecuencias de estas interpretaciones, van desde la ignorancia o la negación de las otras personas, hasta la infravaloración o la exclusión mediante formas diversas, entre las cuales, la agresión es la más extrema.

La interpretación jerárquica de las diferencias proviene de un orden social y simbólico que es de carácter patriarcal porque su referente es un sujeto masculino con unas determinadas características que lo definen. Fuera de este *hombre*, los demás sujetos que no encajan en la definición que de él se ha hecho en cada época histórica y en cada cultura (incluidas todas las mujeres), se consideran como “los otros”.

¹² Instituto de la Mujer (1998): *Prevenir la violencia: una cuestión de cambio de actitud*. Cuadernos de educación no sexista nº 7, Instituto de la Mujer, Madrid.

Este orden social y simbólico ha justificado con mucha frecuencia la negación de las diferencias y el uso de la violencia para intentar silenciarlas. En sus diversas manifestaciones, más o menos explícitas, más o menos graves, esta no aceptación de la diferencia, supone siempre violencia, porque en lugar de favorecer la relación, el intercambio y el mutuo conocimiento, impone la confrontación. Sin embargo, en la experiencia histórica y actual de las mujeres ha primado más la mediación de la palabra y la relación que la de la fuerza.

En la vida escolar, encontramos a menudo expresiones de violencia originadas por la no aceptación de la diferencia de los sexos. Por ejemplo, cuando, por ser las niñas diferentes a los niños, ellos creen que pueden hacer comentarios, burlas o consideraciones de todo tipo sobre sus cuerpos o piensan que los juegos y las actividades de las niñas son menos importantes o necesitan menos espacio. Esta interpretación hace que los chicos se crean con derecho a invadir espacios comunes, a incomodar a las niñas con frecuencia, o a excluirlas de sus actividades.

En el origen de estas situaciones de violencia se encuentra la dificultad de reconocer y valorar la existencia de niñas y niños, hombres y mujeres y su presencia y actividades en los diferentes ámbitos de la vida.

2. La violencia en el entorno escolar

Los centros escolares están habitados por grupos humanos en los cuales existe necesidad de relación y de intercambio. Son grupos vivos que, por ello mismo, muestran diferencias, deseos y discrepancias.

Sin embargo, con frecuencia, la estructura escolar se mantiene a fuerza de callar las diferencias, los deseos y en definitiva, la realidad. Incluso queriendo ser un medio para mejorar la convivencia, la estructura escolar, en lugar de dinamizar la vida del centro y potenciar las relaciones y las iniciativas de todos sus miembros, se convierte en una forma de “normalizar” o “regular” la vida escolar para sujetos abstractos que se consideran homogéneos. De esta manera no se da espacio a cuestiones que están presentes pero que no se han previsto o no se cuenta con ellas, como es el caso de las diferencias.

Esto en sí mismo es ya el germen de una violencia que podríamos llamar contenida, puesto que no es claramente visible. Pero cuando la estructura escolar no es “suficiente” para evitar los conflictos que las diferencias pueden originar en la vida escolar cotidiana, surgen manifestaciones de violencia que sí son visibles (insultos, desprecios, golpes...). Son expresiones propias de una

incapacidad de entrar en relación con todo lo que pone en cuestión un determinado tipo de orden, de normas y de saberes preestablecidos que se consideran superiores e indiscutibles.

En muchos casos, las relaciones que se establecen en la escuela y todo lo que éstas producen, pasan a un segundo plano en el proceso formativo y se priorizan otros aspectos como los programas, las normas, las estructuras organizativas o las directrices administrativas. Junto a esto, la noción de justicia entendida como trato igual para todos, lleva a que en la escuela se valore al conjunto del alumnado con un baremo único con el fin de evitar discriminaciones, sin tener en cuenta las particularidades de las alumnas y los alumnos concretos.

Todo ello supone que, con frecuencia, no se lleguen a crear las condiciones que permiten reconocer lo que cada cual es y lo que cada cual pone en juego, más allá de su rendimiento puramente académico.

La valoración de cada alumna y cada alumno sólo por sus notas o por otros criterios similares y la falta de reconocimiento de lo que cada cual es, hace que sean criterios rápidamente jerarquizados los que quiten o den valor al alumnado y que los intercambios entre las personas que forman la comunidad escolar se vean frenados o empobrecidos.

Por otro lado, existen aspectos ajenos a la realidad del centro escolar que son generadores de violencia (por ejemplo, vivir situaciones violentas en el contexto familiar, en el barrio, en los medios de comunicación...) y que han de tenerse en cuenta porque afectan inevitablemente a la realidad del aula.

Una práctica educativa que pone en el centro de la escuela las relaciones contribuye sustancialmente al bienestar de las personas que componen la comunidad educativa y muestra modos de hacer (no sólo discursos) que no dan crédito a los métodos violentos y a las jerarquizaciones impuestas. En esta práctica, cobran enorme importancia aspectos como la comunicación y el intercambio con el alumnado (frente a una relación unívoca en la que lo que importa es la capacidad de éste de ser receptivo y de retener lo que dice y expone cada profesor o profesora), el propio proceso de enseñanza frente a su producto y también la escucha y la participación de todas y todos en el aula como elementos claves del aprendizaje.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA TRATAR LOS CONTENIDOS

ACTIVIDAD 1

En grupos se elige un hecho de violencia que ha sucedido en el marco escolar y que refleja la experiencia de alguna de las personas que asistan al módulo; o bien se presenta una situación real o imaginada, por escrito, y seleccionada previamente.

Ejemplos:

- Una niña o un niño del colegio que es objeto de burla por parte del conjunto del alumnado.
- Un grupo de niños que molesta, atemoriza o agrede a otros alumnos y alumnas.
- Una alumna o varias que son objeto de agresiones sexuales (no sólo físicas, también verbales o gestuales).

A modo de lluvia de ideas, o sea, rescatando todas las ideas del grupo aunque no haya consenso, se intentará contestar a las siguientes preguntas ¿Quién ejerce la violencia? ¿Quién la sufre? ¿Por qué se da esta situación? ¿Qué hay detrás?. Cada grupo, después del análisis realizado, intentará definir qué es violencia.

Puesta en común de los diferentes trabajos.

ACTIVIDAD 2

En grupos nuevamente y con una lluvia de ideas se expondrán algunas ideas en torno a la pregunta: ¿Desde mi escuela qué podríamos hacer para prevenir y para enfrentar estas situaciones?

Puesta en común de los diferentes trabajos.

ACTIVIDAD 3

Cada cual escribirá individualmente su reflexión sobre:
¿Qué puedo hacer yo para mejorar las relaciones en mi centro y para prevenir las situaciones de violencia?

Puesta en común en grupos reducidos o en sesión plenaria.

- AA.VV. (1997): “La Violencia en los Centros Educativos” en *Monográfico de la Revista de Educación*, nº 313, M.E.C., Madrid.
- FISAS, Vicenç (Ed.) (1998): *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia*. Icaria, Barcelona.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1996): “Violencia contra las mujeres”. Folleto nº XII de la colección Salud, Madrid.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1997): *Informe sobre la violencia contra las mujeres*. Instituto de la Mujer, Madrid.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1998): “Prevenir la violencia: una cuestión de cambio de actitud” en *Cuadernos de Educación no sexista*, nº 7, Instituto de la Mujer, Madrid.
- NEBES, Marion y SANDOK, Lydia (1994): *Ni un besito a la fuerza*. Ed Maite Canal, Bilbao.
- ZAMBRANO, María: “Educación para la Paz” en *Revista de Educación*, nº 309, M.E.C., Madrid.