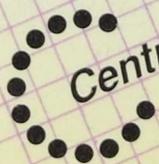




EL SEXISMO EN LA ENSEÑANZA

COEDUCACION 1

Centros de Profesores

C 784 /
14

C 784/14



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
SUBDIRECCION GENERAL DE FORMACION DEL PROFESORADO

Páginas

Introducción	5
Políticas inglesas de igualdad de oportunidades	7
Estrategias para cambiar la situación de las niñas y las mujeres en la Ciencia y en la Ingeniería	11

EL SEXISMO EN LA ENSEÑANZA

1^{as} Jornadas de Educación no sexista

Coordinadoras: Esther Rubio y Begoña Salas

Autoras:

- Celia Amorós
- Alison Kelly
- Olga Kenyon
- Isabel Segura
- Marina Subirats y Cristina Brullet
- M^a José Urruzola
- Colectivo por una escuela infantil no sexista
- Colectivo feminista «A favor de las niñas»
- Colectivo de educación no sexista EE.MM.

K.68711

Nivel: Educación infantil, E.G.B. y EE.MM.

Colección: "Documentos y propuestas de trabajo"

57847
17

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
SUBDIRECCION GENERAL DE FORMACION DEL PROFESORADO



EL SEXISMO EN LA ENSEÑANZA

Las Jornadas de Educación no sexista

Coordinadoras: Esther Rubio y Beatriz Peña

Autoras:

Celia Amorós

Alicia Kelly

Olga Kayser

Isabel Sáenz

Marta Salazar y Cristina Bruna

M^o José Luis

Colectivo por una escuela infantil no sexista
Colectivo feminista «A favor de las niñas»
Colectivo de educación no sexista E.F.M.M.

Nivel: Educación infantil, E.G.B. y E.F.M.M.



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
DIRECCION GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA
SUBDIRECCION GENERAL DE FORMACION DEL PROFESORADO
N.I.P.O.: 176-87-153-2
I.S.B.N.: 84-369-1359-0
Depósito Legal: M-41319-1987
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Colectivo: "Documentos y propuestas de..."

INDICE

	<u>Páginas</u>
Introducción	5
<i>Esther Rubio y Begoña Salas</i>	
Política inglesa de igualdad de oportunidades	7
<i>Olga Kenyon</i> <i>Morley College. Londres</i>	
Estrategias para cambiar la situación de las niñas y las mujeres en la Ciencia y en la Ingeniería	11
<i>Alison Kelly</i> <i>Universidad de Manchester</i>	
El sexismo en la Filosofía	17
<i>Celia Amorós</i> <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid</i>	
Las historias	21
<i>Isabel Segura Soriano</i> <i>Universidad Autónoma de Barcelona</i>	
Lenguaje: «La voz de las ausentes»	27
<i>Colectivo Feminista «A favor de las niñas». Madrid</i>	
Interacciones en aulas de Preescolar y EGB	39
<i>Un estudio sobre sus rasgos sexistas</i> <i>Marina Subirats y Cristina Brullet</i> <i>Universidad Autónoma de Barcelona</i>	
Taller sobre relaciones afectivas y sexuales	49
<i>M^a José Urruzola</i> <i>Instituto Gabriel Aresti-Bilbao</i>	
Desde la cuna nos discriminan	65
<i>Raquel Jiménez</i> <i>Colectivo por una escuela infantil no sexista. Madrid</i>	
De como un grupo necesita cambiar de nombre y de análisis	69
<i>Colectivo feminista «A favor de las niñas». Madrid</i>	
La discriminación sexista en las Enseñanzas Medias	73
<i>Paloma Alcalá, M^a Angeles Cuéllar,</i> <i>M^a Angeles Rodríguez y Catalina Ros del</i> <i>Colectivo de Educación no sexista</i> <i>de Enseñanzas Medias de Madrid</i>	

Introducción

A pesar de la igualdad formal entre los sexos en la Enseñanza, actualmente hay un cúmulo de datos aportados por las numerosas investigaciones realizadas en diferentes países que constatan la existencia de una discriminación en función del sexo.

Los resultados de estas investigaciones evidencian el papel de la institución escolar en la perpetuación de los roles sexuales que niñas y niños han adquirido a través del proceso de socialización.

La toma de conciencia ante esta situación ha llevado a que distintos países y organismos internacionales tomen medidas de intervención tendentes a eliminar esta discriminación. Una de estas medidas es la RESOLUCION del Consejo de Ministros de Educación de la Comunidad Europea que incluye un programa de acción para la igualdad de oportunidades entre los sexos, en lo que se refiere a la educación, que consta de los siguientes puntos:

1. Sensibilización al conjunto de las personas que intervienen en el proceso educativo ante la necesidad de conseguir la igualdad de oportunidades entre las jóvenes y los jóvenes.
2. Orientación escolar y profesional como servicio a disposición de todo el alumnado con vistas a propiciar la diversificación de las opciones profesionales de las jóvenes y los jóvenes.
3. Apertura de la escuela hacia el mundo del trabajo y el mundo exterior.
4. Ampliación de las posibilidades de acceso real de las jóvenes y los jóvenes a todas las ramas de la formación profesional y, apoyo, a través de medidas adecuadas a las jóvenes que hayan elegido ramas profesionales no tradicionales.
5. Inserción de la problemática y de la pedagogía de la igualdad de oportunidades en la formación inicial y continua del profesorado.
6. En los centros educativos mixtos, intensificación de las prácticas de la coeducación.
7. Evolución hacia un reparto equitativo de los puestos entre los sexos en el sistema educativo.
8. Eliminación de los estereotipos que persisten en los manuales escolares, en el conjunto del material pedagógico, en los instrumentos de evaluación y en el material de orientación.
9. Acciones específicas en favor de las categorías más desfavorecidas.
10. Medidas específicas encaminadas a la promoción de programas para la igualdad de oportunidades entre las jóvenes y los jóvenes.

La Organización de las Primeras Jornadas de Educación no sexista forman parte de la campaña de sensibilización del profesorado, cuyo objetivo inicial es desvelar los sesgos sexistas existentes en todo el proceso educativo.

La falta de reflexión y análisis sobre la incorporación de las niñas al sistema educativo nos ha llevado a aceptar que la escuela mixta es una escuela **coeducativa**, ocultando así la situación de inferioridad que sufren las niñas y las profesoras dentro de una institución que perpetúa la supremacía de los valores considerados tradicionalmente como masculinos.

El mantenimiento de los estereotipos sexuales no posibilita el desarrollo integral de las niñas y los niños al limitar sus potencialidades ofreciéndoles una formación parcial y con las expectativas sociales condicionadas por el sexo a que pertenecen.

Estas primeras jornadas de educación no sexista organizadas por el MEC y el Instituto de la Mujer han facilitado el debate sobre el sexismo existente en la enseñanza y han planteado la necesidad de intervenir desde los distintos ámbitos educativos.

Begoña SALAS y Esther RUBIO
(Asesoras Técnicas de Coeducación)

Política inglesa de igualdad de oportunidades

OLGA KENYON

Morley college

Londres

En 1975 se promulgaba el Decreto-Ley en contra de la discriminación sexual.

Durante todo el siglo XIX las mujeres anglosajonas lucharon por una educación y por el voto. Con el principio de la instrucción primaria universal de 1870 parecía haberse logrado mucho. Pero como sabemos, la escolarización mixta no lleva necesariamente a la igualdad de oportunidades.

Aún en 1971 sólo un 14% de personas cualificadas eran mujeres. Se introdujo un Decreto-Ley sobre Igualdad de Remuneración, pero no fue suficiente, pues como en España, se definían de modo distinto los trabajos similares cuando los hacen las mujeres.

Una Comisión Nacional para la Mujer decidió hacer que la igualdad formase parte de la política del Gobierno Laborista, algo más abierto en esto que los Conservadores. En efecto, el Gobierno Conservador había declarado en 1973 que no había necesidad de incluir la educación en la legislación.

Afortunadamente para nosotras la nueva legislación de 1975 impuso como Deber a los municipios, al gobierno, a los directores/as de colegios y escuelas, dotar a los dos sexos de instrucción, de igual calidad y forma.

El primer problema que se plantea es la mínima representación de la mujer en puestos administrativos educativos. En colegios mixtos las profesoras asumían responsabilidad más bien para chicas y sus problemas, pero sin enfocarlos hacia el curriculum ni el presupuesto.

No hay bastantes mujeres en puestos de responsabilidad para dar peso a la política de igualdad de oportunidades. La Reforma de la legislación resultó ser insuficiente para cambiar actitudes.

En 1976 el Gobierno creó la Comisión para la Igualdad de Oportunidades. Su papel es erradicar la discriminación, promover la igualdad de oportunidades, revisar el Decreto-Ley de Igualdad de salarios de 1970.

El problema que aborda ahora la Comisión de Igualdad de Oportunidades es cómo lograr un cambio en el sistema educativo sin recurrir demasiado a la Ley. En muchos casos la persuasión ha tenido éxito. Pero tal política está criticada por su lentitud. Hubo que recurrir al tribunal en el caso de algunas niñas inteligentes de diez años forzadas a repetir un año porque habría demasiadas chicas e insuficientes chicos en el año superior. La familia decidió enviar a sus hijas a una escuela privada y el Director de Educación admitió su culpabilidad.

COMISION DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. ESTRATEGIAS

Publicar libritos para concienciar a directoras/es y el profesorado, por ejemplo, «¿Ofrecen Ustedes igualdad de Oportunidades Educativas reales?». Esta estrategia confía demasiado en la buena fe de directoras/es. Además el profesorado se considera ya sobrecargado al tener a veces ocho horas diarias.

Según una encuesta de 1982 la mayoría del profesorado se consideraba dentro de la Ley sin cambiar de actitud. Desde 1984 se han promovido prácticas más activas como Women into Science and Engineering (Mujeres en Ciencias e Ingeniería) que depende demasiado de los medios y de la ayuda voluntaria de profesoras. Se ha conseguido llamar la atención sobre la diferenciación en el curriculum para proveer modelos menos tradicionales a chicas y chicos. La Comisión considera que ha sensibilizado al público y a pedagogos/as.

La Comisión para la Igualdad ha progresado con bastante lentitud, siguiendo la predilecta mente inglesa de evolución, no revolución. Pero admite ahora que debiera recurrir más a la ley para forzar a colegios recalcitrantes a establecer reformas.

En Gran Bretaña el Gobierno es menos centralizador en la educación que en los demás países europeos y por tanto tiene menos poder. Pero nuestro Ministerio de Educación ha sido favorable raras veces, más bien ha sido reactivo, reaccionando después de alguna crisis o cambio. El Ministerio ha interpretado su rol como mero distribuidor de fondos, dejando poder a la autoridad educativa en cada región, argumentando la autonomía de cada colegio.

Así, sólo envió una Circular pidiendo a cada autoridad local que hiciese un proyecto de previsión futura igual para chicas, pero no dio fondos para apoyar la acción. También intentó una reforma paulatina y las chicas van teniendo mejores notas en el Bachillerato. Quizá irónicamente el actual gobierno conservador gana más para las chicas insistiendo en un curriculum igual para ambos sexos, con ciencias para cada chica, idiomas, costura o cocina para cada chico.

Los inspectores e inspectoras realizan la sensibilización con datos específicos sobre diferencias en las ofertas de asignaturas. En 1975 las/os inspectoras/es declararon que a la edad de 15 y 16 años se ofrecían a las chicas más idiomas, arte y música y a los chicos más física, química y matemáticas. Un resultado increíble era que la escuela mixta no ayuda a las chicas. Al contrario, en las escuelas segregadas reciben más oportunidades educativas. De tales investigaciones se sacan dos conclusiones:

1. Hay que dar fondos para fomentar la igualdad.
2. Hay que concienciar al profesorado en institutos estatales mixtos.

El Gobierno dio dinero a través de un cuerpo nuevo el MSC (Comisión para el Servicio del Empleo). Este dispone de dinero para fomentar la enseñanza de la tecnología, de las ciencias y las matemáticas, lo que necesita Gran Bretaña para el futuro desarrollo comercial. Afortunadamente esta comisión favorece a institutos que presenten proyectos que incluyen igual número de chicas en entrenamiento técnico. Hasta ahora la informática ha sido una profesión más bien masculina a pesar de que las manos de la mujer casi siempre son más ágiles y logran aprender con rapidez cuando se les enseña la programación.

Lo que ayudó a las chicas fue la creación de un cuerpo nuevo (MESC) con apoyo gubernamental y fondos necesarios que sólo da cursos técnicos que incluyen igual número de chicas que de chicos. Tal política es criticada porque con la meta de la igualdad se entrena a los chicos y chicas pero sólo los chicos encuentran trabajo.

POLITICA DE ACCION POSITIVA

1. Información y divulgación: Difusión de datos y de buenos métodos de una institución a otras.
2. La creación de un Working Party (un grupo de trabajo) o Comisión de Investigación.
3. Exposición o jornadas para intercambio de información y difusión de informes.

ANALISIS DE ESTRATEGIAS A SEGUIR EN UN CENTRO ESCOLAR

1. El Centro necesita una declaración en apoyo de una política de igualdad de oportunidades de parte del gobierno y directrices para que la dirección organice discusiones con todo su profesorado para que tomen conciencia del sexismo existente.
2. Investigar las prácticas existentes. Reuniones de varios Centros, películas sobre imágenes de mujeres y niñas, hay vídeos excelentes como la Cenicienta y Santa Juana de Arco, por ejemplo.
3. Identificar las necesidades del centro, ya que cada uno tiene un ambiente propio. Recoger y analizar informes sobre la situación.
4. La creación de un grupo de trabajo o comisión de investigación es de gran ayuda.
5. Creación de una consejera especial para organizar cursos especiales sobre la educación femenina; para informar a la Administración, para preparar la Declaración política de todo el Centro.
6. En Londres cada institución pedagógica por pequeña que sea ha tenido que publicar en un año una Declaración de su Política de no discriminación.

Esto lleva a la revisión del curriculum. Hay que eliminar todos los libros con dibujos sexistas: la niña secretaria, el niño delante del computador...

En Londres introducimos anti-sexismo con anti-racismo. Así se intenta enseñar fotos de niñas negras manejando informática.

RECICLAJE

Congresos que permitan la formación de grupos de trabajo, intercambio de informes, etc; organización de cursos dentro de los establecimientos sobre el sexismo en las diferentes áreas curriculares, curriculum oculto, etc.

CONCLUSIONES

Necesitamos apoyo político. Si no viene del Gobierno Central podría aprovecharse el del autónomo. Una vez que se haya nombrado una consejera para Igualdad de Oportunidades el apoyo gubernamental no es tan preciso.

Necesitamos más fondos para reciclaje o tiempo dentro del centro.

Necesitamos unos cursos como: cursos para enseñar a las mujeres a valorarse, a ser enérgicas, a que valoren sus derechos.

Estrategias para Cambiar la Situación de las Niñas y las Mujeres en la Ciencia y la Ingeniería

ALISON KELLY

Universidad de Manchester

Se pueden utilizar muchas estrategias distintas para cambiar la situación de las niñas y las mujeres en la ciencia y la ingeniería. Estas se pueden clasificar más o menos de la forma siguiente: cambiar a las niñas, cambiar a los niños, cambiar al profesorado, cambiar la ciencia, cambiar a los patronos y cambiar la sociedad. ¡Esto es mucho pedir! Las estrategias no se excluyen mutuamente en absoluto, y muchos proyectos incorporan elementos de muchas de estas estrategias. En esta ponencia quiero tratar algunas de las técnicas que se utilizaron en el proyecto «Girls Into Science and Technology» (GIST) –Niñas en la Ciencia y la Tecnología– y en otros sitios de Gran Bretaña y Estados Unidos.

CAMBIAR A LAS NIÑAS Y LAS MUJERES

Esta es, sin duda, la estrategia más corriente, especialmente en Estados Unidos. Supone que las niñas son insensatas al no elegir ciencias, que no actúan según sus propios intereses, que están cerrándose las puertas a trabajos interesantes y bien pagados. Así que la estrategia consiste en ofrecer información –¿qué tipo de carreras puedes hacer si estudias matemáticas/física/ingeniería? ¿Cuáles no puedes hacer si dejas esas asignaturas?–. Hay muchos folletos que dan este tipo de asesoramiento.

A menudo se utilizan modelos de rol como parte de esta estrategia –con personas o películas.– Esto se lleva más lejos en proyectos de «acompañamiento», en los que una niña trabaja con una mujer científica durante un día o una semana. Con más frecuencia se invitan mujeres a escuelas o colegios para que hablen de su vida como científicas o ingenieras. Se subraya la parte positiva, mostrando que es posible ser una mujer científica y seguir siendo una mujer «normal». Algunas investigaciones indican que a las niñas no les interesa ser «super-mujeres», mujeres que pueden hacer cualquier cosa. Quieren aprender a combinar la vida familiar y de trabajo. En el proyecto «Girls Into Science and Technology» (GIST) –Niñas en la Ciencia y la Tecnología– animamos a las mujeres científicas que llevamos a los colegios a que hablaran de su vida familiar, sus aficiones y actividades durante el tiempo libre, así como de su trabajo. También hicimos muchos esfuerzos por conseguir jóvenes técnicas, de edad y resultados escolares parecidos a las niñas. parte de la imagen que estábamos intentando destruir era la idea de que tienes que ser muy listo para ser científico. Intentábamos demostrar que el estudiar ciencias abría puertas a puestos de trabajos interesantes y bien remunerados a todos los niveles de cualificación.

Otro aspecto de intentar cambiar a las niñas implica enseñarles que la ciencia es divertida. Esto se suele hacer organizando «días de ciencia» con actividades múltiples y aprendizaje por

investigación, donde pueden jugar averiguando cómo funciona una bicicleta, de qué están hechos los tintes o qué hacen los escarabajos. Esto es más corriente en Estados Unidos que en Gran Bretaña porque se hacen menos clases prácticas en las clases de ciencias normales en Estados Unidos. Un buen ejemplo serían los cursos de «Widening Horizons» (Ampliando Horizontes) organizados por Janet MacDonald. Este tipo de seminarios de un día o de una semana organizados especialmente para niñas tiene la ventaja de hacerles sentirse especiales y bienvenidas a la ciencia.

Otro intento de cambiar a las niñas —aunque podría decirse que esto también implica cambiar al profesorado y cambiar el curriculum son las clases de un solo sexo. Esto se ha probado ampliamente en Gran Bretaña, donde haya una tradición de educación con separación por sexos, y la mayoría de las mujeres científicas provienen de colegios de niñas (también eran escuelas académicas). La idea es que en las clases separadas por sexos, las niñas pueden desarrollar interés por las ciencias, sin ser atormentadas por los niños. Aprenden a imponerse, y el curriculum se adapta a sus intereses más que a los de los niños. Estos experimentos no han sido del todo evaluados, pero el profesorado que lo han intentado están generalmente bien impresionados.

Elizabeth Fennema ha realizado una serie de vídeo cassettes llamadas «Multiplicando Opciones y Restando Prejuicios» (Multiplying Options and Subtracting Bias) a utilizar por el profesorado, alumnado y padres y madres. Presentan situaciones clave, mostrando las formas en las que una niña puede desanimarse de estudiar matemáticas por la actitud de sus familias, profesorado y compañeros de clase. La idea es que si las niñas son conscientes de lo que pasa, serán más capaces de resistir. La evaluación ha sido bastante estimulante. Aumentaron las inscripciones donde se utilizaron los vídeos y las niñas que los habían visto estaban más inclinadas a considerar las matemáticas útiles para una carrera —aunque también estaban más nerviosas y más dispuestas a ver las matemáticas como algo masculino.

CAMBIAR A LOS NIÑOS

Los esfuerzos para cambiar a las niñas se pueden considerar como «echar la culpa a la víctima». Quizás las niñas son sensatas cuando rechazan las ciencias. Puede que sea un entorno hostil donde pocas niñas serán felices.

Existen muchas pruebas para demostrar que el comportamiento de los niños en las clases tienden a desanimar a las niñas en elegir ciencias —pero se han hecho menos esfuerzos para cambiar a los niños. Nuestras observaciones en las clases según el proyecto GIST indicaron que los niños interrumpen a las niñas, esperan que les lleven y traigan cosas por el laboratorio, dominan la clase, presumen, y monopolizan el mejor equipo. Pero aceptamos esto como algo natural. En nuestra sociedad los varones están considerados —y se consideran a sí mismos— más importantes que las mujeres. Por eso la denominación del varón pasa desapercibida. Jetty Megarry hizo un experimento interesante que demostraba esto cuando hizo que el profesorado y estudiantes de una escuela de magisterio evaluara la proporción de tiempo que hablaban los varones en las clases prácticas y comparó estas evaluaciones con una grabación de la clase. Se dio cuenta de que el profesorado calculaba que los hombres hablaban el 52% del tiempo, los estudiantes calculaban que lo hacían un 62%, pero la grabación demostró que los hombres contribuían en un 88% a la conversación. Esta dominación del varón era invisible por lo tanto no la ponían en duda ni los/as estudiantes ni el profesorado.

Pero las cosas pueden cambiar. Una de las maneras más eficaces de hacer que la situación sea evidente es hacer un vídeo de una clase y que los niños y las niñas lo analicen. Cuando ven hasta qué punto los niños dominan la clase, las niñas tienden a enfadarse y los niños se sienten molestos.

Sin embargo, hay muchos problemas a la hora de intentar cambiar a los niños. Uno de ellos es la sexualidad. Los días GIST sobre carreras incluían visitantes varones que trabajaban en

puestos tradicionalmente femeninos. Estos no eran populares entre los niños, que asociaban las carreras no tradicionales para chicos con homosexualidad (suposición que no se aplicaba a las mujeres con trabajos tradicionalmente masculinos). Este puede ser un problema específico al intentar trabajar con adolescentes, que están empezando a adaptarse a su sexualidad incipiente.

Algunos proyectos han utilizado módulos de estereotipo sexual con chicos. Pero esto también puede ser contraproducente. Una investigación americana ha mostrado que los módulos cortos o mal preparados tienden a aumentar los prejuicios de los chicos. Se encontraron problemas semejantes en el proyecto «Desarrollando Iniciativas Anti-Sexistas» (Developing Anti-Sexist Initiatives («DASI») en Gran Bretaña. Todo programa con actividades para chicos tiene que ser amplio y bien pensado. Los varones tienen, actualmente, verdaderos privilegios y no renunciarán a ellos fácilmente.

CAMBIAR AL PROFESORADO

Quizás una de las mejores maneras de hacer frente a los chicos y su comportamiento es formando al profesorado para que se enfrenten con ello. El profesorado sigue en la clase una vez que los investigadores y el proyecto se van. Así que cambiar al profesorado puede tener un efecto multiplicador.

Margaret Spear ha demostrado que el profesorado de ciencias, tanto los varones como las mujeres, consideran que la ciencia y la tecnología son más importantes para los chicos que para las chicas. También juzgan un trabajo mejor, como una muestra de que han entendido bien, si piensan que lo ha hecho un chico que si lo ha hecho una chica.

Tanto en Gran Bretaña como en EE.UU., pero especialmente en EE.UU. se ha insistido mucho en cambiar al profesorado. El proyecto más conocido allí es «Equals», del Lawrence Hall of Science. Incluye un taller de aprendizaje del profesorado que intenta darles la formación necesaria para atraer a las niñas a las matemáticas y a las ciencias. Se empieza concienciando al profesorado del problema que puede representar el uso de estadísticas, generalmente de sus propios centros de enseñanza. Se utiliza material para demostrar cual es la realidad de la posición de la mujer en la sociedad contemporánea, seguido de ejercicios para que las matemáticas resulten más atractivas y para ofrecer a las niñas una mayor información sobre las posibles carreras que pueden escoger. GIST hizo algo similar pero centrándose especialmente en conseguir que el profesorado revisará sus propios estereotipos con respecto al varón y a la mujer.

Contar las ilustraciones que aparecen en un libro de texto puede resultar muy útil. La mayoría del profesorado piensan que no hacen discriminaciones y creen que tanto ellos como los materiales que utilizan no son discriminatorios. Si consiguiéramos que analizaran sus propios materiales, la mayoría se sorprenderían de ver lo distraídos que son. Yo nunca he encontrado un libro de texto con igual cantidad de ilustraciones masculinas que femeninas.

Muchas investigaciones demuestran que el profesorado se relaciona mucho más con los niños que con las niñas de la clase. Algunas intervenciones se han dedicado a reforzar la capacidad del profesorado para dirigir la clase. Uno de los más avanzados en este sentido es el programa GESA (Gender Expectations and Students Achievement).

«Expectativas del género y logros del estudiante» de los Angeles. Su técnica consiste en observar la clase y facilitar luego los resultados al profesorado para que puedan corregir sus diferencias en su relación con los niños y las niñas. Si los niños contestan más que las niñas a las preguntas en la clase, los profesores pueden aprender a evitar las preguntas generales y adoptar el sistema de contestar con solo levantar la mano. En GIST hicimos algo parecido y facilitamos de inmediato los resultados al profesorado, no sólo en cuanto a las desigualdades

numéricas sino también en cuanto a las diferencias cualitativas en sus clases. Por ejemplo, si el profesorado tiene más tendencia a escoger a un chico para contestar a una pregunta que una chica acaba de fallar o de ayudar a las niñas a hacer los experimentos o prácticas, se lo hacemos ver. Se trata una vez más de evidenciar suposiciones ocultas y desarrollar la capacidad de dirigir una clase.

CAMBIAR EL CURRÍCULUM

¿Quizás las niñas están actuando prudentemente al rechazar la ciencia? ¿O, tal vez, la culpa no sea de las niñas, ni del profesorado pero sí de la naturaleza de la asignatura?

Las respuestas a esta sugerencia se dividen en dos tendencias. O bien hay algo que falla en la forma de exponer las ciencias o éstas no coinciden con los intereses de las niñas o con su socialización. Parecen no estar directamente relacionadas con las personas, más bien divorciadas de la vida cotidiana y estar sólo orientadas hacia los chicos. Otras personas, por el contrario, defienden la idea de que hay un fallo fundamental y alienante en la forma científica de controlar y considerar el mundo.

Se han llevado a cabo algunos trabajos sobre el currículum, basados en la primera sugerencia. Jan Harding y sus colegas en el «Chelsea College» desarrollaron la «Chemistry from Issues» (La química a partir de los tópicos). Este plan surgió a partir de problemas sociales tales como, por ejemplo, la contaminación por plomo y partiendo de este principio desarrollaron el contenido químico. En GIST llegamos a la conclusión que los niños y las niñas estaban igualmente interesados en la biología humana, y Bárbara Smeil trazó un plan de currículum que enfoca los tópicos tradicionales en las ciencias físicas desde el punto de vista de la Biología humana. También es importante darse cuenta que por lo general, las niñas tienen menos seguridad en sí mismas que los niños y que la femineidad es inseparable de la timidez. Por tanto para conseguir estimular a las niñas puede que sea necesario invertir la postura costumbrista y dar más importancia al hecho de que la ciencia no es verdaderamente difícil, ni peligrosa pero sí requiere el uso de la imaginación y afecta a la forma de vivir de las personas.

Nuestras observaciones en las clases revelaron que muchas veces las clases de ciencias físicas estaban orientadas a los niños. Por ejemplo, una demostración de los eclipses que utiliza un balón de football como representación de la luna, establece inmediatamente una relación entre los niños y el profesor masculino, en la cual las niñas están excluidas.

Cuando llevamos visitantes femeninas a las clases, intentamos utilizarlas no solo como modelos de rol, sino también para poner énfasis entre la enseñanza de la ciencia y la vida real de las personas. Por ejemplo, cuando estaban estudiando los valores del pH, traíamos a una mujer técnica en nutrición que visitaba los colegios con muestras de pasteles hechos con ingredientes demasiado ácidos, o bien, demasiado alcalinos para que pudiesen ver que el conocimiento de estas cosas abstractas tienen aplicación en la vida real cotidiana.

Algunas personas han criticado este método por no ser suficientemente radical argumentando que necesitábamos una nueva ciencia basada en valores femeninos, subjetivos y naturales. Yo personalmente soy muy excéptico sobre esto. Considero que ignora las cuestiones del poder. ¿Seguirán los niños aprendiendo la ciencia tradicional mientras que las niñas aprenden esta nueva ciencia feminista? Y si éste fuera el caso, ¿quién conseguiría los trabajos e influenciaría a los que toman las decisiones? ¿De ocurrir así, quién tendría los conocimientos para levantar puentes y para diseñar ordenadores?

CAMBIAR A LOS PATRONOS

A los patronos no les gusta emplear a mujeres como ingenieros; esto sin duda no nos sorprende. Los patronos funcionan bajo las normas de la sociedad de la cual forman parte y un cambio de actitud es tan importante como un cambio en las leyes. En Gran Bretaña, el Comité de Formación de Ingenieros Industriales ha llevado a cabo ininterrumpidos intentos para animar a los patronos a contratar a mujeres, concediéndoles becas para formar a mujeres técnicos. Durante el primer año, los patronos son reembolsados de la mitad del sueldo. Muchos empresarios parecen haber cambiado de opinión con respecto a la capacidad de la mujer, una vez que han tenido la experiencia de tenerlas trabajando en sus empresas.

Sin embargo ha habido dificultades para encontrar suficientes mujeres a quien conceder estas becas —y no había muchas— cientos y no miles. Mujeres que han conseguido trabajos en la ingeniería, en particular como técnicos, con frecuencia han considerado que la atmósfera era alienante o bien decididamente hostil. Con frecuencia se les toma el pelo y tienen que aguantar las impertinencias de sus colegas masculinos. Las mujeres han tenido que demostrar una determinación inusitada para triunfar. Se ha tenido que situar a varias mujeres en un mismo taller para que no se sintieran tan desplazadas y pudieran ayudarse entre sí. Tal vez las mujeres tienen más cabeza al rechazar trabajos técnicos a la vista de las experiencias que otras han tenido que soportar en ese campo.

En los EE.UU. se hace mucho más uso de la discriminación positiva, de los objetivos y de las cuotas por parte de las firmas para conseguir dinero del Gobierno. La creencia de que una persona es la mejor para un trabajo determinado, es un mito. En la mayoría de los casos, muchos de los candidatos, podrían realizar perfectamente el trabajo. El mejor capacitado sólo depende del criterio aplicado a la hora de hacer la evaluación y en ello puede intervenir el sexo del aspirante, si la presentación de modelos del rol positivos forma parte del objetivo de la empresa.

La discriminación indirecta es un concepto importante. Los patronos deben preguntarse si los requisitos son realmente requisitos o si se trata tan solo de filtros para conseguir eliminar a las mujeres. ¿Es la fuerza física, por ejemplo, tan importante como se pretende para muchos trabajos, o bien se ha concebido la tecnología de forma tal que sólo la mayoría de los hombres pueden tener acceso a ella y no la mayoría de las mujeres? ¿Son realmente necesarias las calificaciones en dibujo técnico o en física, o se trata de asegurar de esta forma para más chicos que chicas puedan tener acceso al trabajo?

CAMBIAR LA SOCIEDAD

La gente suele decir ¿Pero no depende todo de la actitud de los padres y madres? ¿Y la publicidad, qué? ¿No es ya demasiado tarde cuando pasan a la enseñanza media —sin hablar ya de los colegios mayores o del empleo? Bueno, pues sí y no. Es evidente que los padres y las madres y la actitud de éstos, tienen importancia aunque puede que no sea tanta y tan negativa como por lo general se supone. Un estudio de GIST sobre los padres y madres demostró que estaban interesados en la igualdad de oportunidades, querían que sus hijas estudiaran física y estaban decididos a apoyarlas en decisiones no convencionales aunque al mismo tiempo esperaban futuros distintos para sus hijos y sus hijas y exigían diferentes trabajos en el hogar, según fueran varones o mujeres.

No conozco ningún proyecto de intervención a nivel de los padres y madres o de los medios, con la excepción de que el mero hecho de señalar el problema sea en sí una intervención. Considero que esta respuesta puede ser una forma de «cargar a otro con el muerto», no hay ningún problema en el colegio, el problema está en el hogar, o en la escuela primaria, o es la culpa de los patronos. No creo que el destino de las personas sea algo fijo e inamovible, siempre se puede cambiar más tarde (aunque puede ser más fácil en un momento que en otro).

Cuando se considera esta cuestión, es importante examinar temas que parezcan no estar relacionados, como por ejemplo, la distribución de las labores domésticas. ¿Quién cocina? ¿Quién hace la lista de la compra? ¿Quién lleva a los niños al médico? Cómo pueden las mujeres participar al 100% en una actividad que no sea doméstica si tienen toda la responsabilidad de la casa? De nuevo vemos que la mujer puede ser inteligente cuando rechaza con prudencia una doble tarea.

Los empresarios tienen que dar facilidades a las mujeres para que cuiden a sus hijos si quieren estimular la igualdad de oportunidades. El cuidado de los hijos e hijas es responsabilidad del adulto y no solo de las mujeres. Hay que prestar más atención al estudio de temas tales como la distribución de las tareas, las oportunidades en las carreras y las faltas por bajas discrecionales (por ejemplo, para cuidar a los hijos e hijas enfermos). Como Sociedad, es necesario que valoremos las cualidades femeninas. ¿Es acaso menos importante, como valor principal de la vida, el cuidar de los demás que el competir para sobrevivir?

He señalado en esta ponencia intervenciones en campos muy distintos. Evidentemente no son alternativas. Necesitamos introducir cambios a todos los niveles y simultáneamente para acabar con el círculo vicioso de la exclusión.

El Sexismo en la Filosofía

CELIA AMOROS

Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid

¿Por qué, teniendo en cuenta que la presencia de las mujeres en las carreras de Letras se incrementa de forma bastante significativa, la proporción de filósofas que acceden a los puestos académicos universitarios sigue siendo tan exigua? ¿Cuáles son las prácticas y los mecanismos que disuaden, **específicamente** en el ámbito de la filosofía, a las mujeres de que franqueen ciertos umbrales de profesionalización y dedicación?

LA MUJER, EN EL DISCURSO EXPLICITO DE LOS FILOSOFOS

Veamos, por una parte, lo que los filósofos siguen diciendo de nosotras ahora que nos tienen en las aulas universitarias. «Hay que ver a la mujer desde sus deseos, más que desde su voluntad (al hombre también, pero esto tiene mayor radicalidad en la mujer). El hombre suele preguntarse —con perplejidad, a veces con irritación—: “pero ¿qué quiere esta mujer?”; debería preguntarse antes: “¿qué desea?”. Pero no preguntárselo a ella, porque probablemente no lo “sabe”, por lo menos no con un saber que puede expresar. Hay que **adivinarlo**.»¹ Sócrates consideraba digno de sus preguntas al propio esclavo de Menón, al que hizo reconstruir el teorema de Pitágoras mediante la hábil orientación de las mismas. (Y eso que en Grecia los esclavos se consideraban excluidos del ámbito del **Logos**). Hay filósofos españoles del siglo XX, muy preocupados, por lo demás, por el tema de la mujer —«de primera magnitud intelectual; y la razón de ello es que la realidad de la mujer es de primera magnitud, y además irreductible a ninguna otra»— que nos hacen objeto de su galante hermenéutica diferencial, por reverencial respeto a nuestra «disyuntividad» constitutiva con respecto a la condición masculina. Pues bien ¿qué dicen de nuestra «consistencia» estructural —la palabra «esencia» sabemos ya que está desacreditada— nuestros perspicaces adivinos del «continente misterioso» en que estamos «instaladas» con respecto a nuestro «deseo» —que no querer, que parece algo más propio de sujetos—? Que deseamos el deseo masculino —una vez más, el dominador constituido en agudo intérprete, no entiende que el dominado no pueda desear otorgarle sus favores ni dejar de estar encantado por el hecho de que le sean solicitados. ¿Qué la situación no es simétrica? Puro prejuicio progresista: también el Primer Motor aristotélico, siendo objeto de deseo, movía al mundo sin ser movido y ni falta que le hacía, porque era el «acto puro sin mezcla de pasividad». Sólo que el acto puro de Aristóteles, **telos** del mundo, no quería saber nada del mundo —consistía en su pura autointelección.— Las mujeres, por el contrario, para ser fieles a nuestra «estructura empírica» —las instancias utópicas violentan la realidad y esta última suele hacerlo cobrar muy caro, sobre todo cuando se trata de realidades primordiales—, debemos ser dependientes e instalarnos en actitud de **disponibilidad** al servicio permanente a

1. J. Marías, *La mujer y su sombra*, Madrid, Alianza Editorial, 1986.

la familia, pues somos su centro y su núcleo vivificador. ¡Lástima que a Aristóteles en la **Política** no se le ocurriera instalar al Primer Motor en los gineceos! Quizás la historia de la filosofía, escrita de esa forma, habría resultado para las mujeres mucho más estimulante...

Como objeto del discurso de los filósofos varones, las variantes no dan, como puede verse, mucho juego. Si es éste el discurso que se explicita y se publica en España en nuestro días —conste que he tomado un ejemplo reciente no de los más reaccionarios y que ha asumido de forma sutil algunos supuestos del propio discurso feminista al que olímpicamente ignora y descalifica— con toda impunidad ¿qué podrá decirse de lo no-explicito, porque se ha ido consiguiendo al menos que la misoginia ya no pueda presentarse en la sociedad académica con el mismo grado de impudor que antes?

IMPLICITOS ACRITICOS DE LA HERMENEUTICA VARONIL Y MONOPOLIO INTERESADO DE LA ABSTRACCION

Respecto de los implícitos, —a diferencia de lo que ocurre en las prácticas escolares, sobre cuyos aspectos reproductores del sexismo empieza a haber abundante literatura y trabajos de investigación de calidad—, no hay prácticamente nada hecho sobre tratamientos diferenciales de alumnos en los niveles universitarios. Ciertamente, no se suelen producir tratamientos discriminatorios formales —que podrían, entre otras cosas, ser denunciados por inconstitucionalidad—. Pero sí, a poco autocríticos que seamos los profesores y los propios estudiantes, actitudes diferenciales significativas en función del sexo que se traducen a veces en verbalizaciones características, en sesgos de la atención y en una serie de mensajes subliminales: tendemos a dirigirnos en clase y a estimular como interlocutores a los alumnos más que a las alumnas, a esperar más de ellos y, en consecuencia, a exigirles más... Los más liberales de mis colegas interpretan sin más las caras de pasmo y perplejidad de algunas alumnas de los primeros cursos los días primeros de clase como síntoma de su estulticia; como los varones han sido socializados para poner cara de inteligencia en la vida social, en cualesquiera circunstancias, infieren que están menos despistados que las chicas, lo cual, curso tras curso, es desmentido a la hora de los exámenes (sin que, por otra parte, el hecho les sugiera el menor cambio en su hermenéutica). Por supuesto, a todo el mundo le parece tan normal que haya pocas filósofas como que haya pocas representantes parlamentarias². La mayoría de los filósofos varones asumirían el tópico —nuevamente tematizado por D. Julián— de que el dominio de la mujer es «lo concreto» —no precisamente en sentido hegeliano, sino la casa, lo privado que, por mucho que se lo aderece, significa ante todo, como se ha puesto de manifiesto, lo **privado** de reconocimiento público, las actividades que **no se ven** ya que se realizan de puertas adentro—. De ahí se deduce —teutológicamente, claro— que tiene poca capacidad de abstracción y está poco dotada para un discurso que, como el filosófico, es eminentemente abstracto, sin que jamás se clarifique quién hace la abstracción —de **abs-traho**, es decir, poner aparte— de quién ni de qué. El discurso filosófico, desde este punto de vista, habla siempre abstracta, aunque no inocentemente como trataremos de demostrar, tanto de la abstracción como de la concreción. La mujer se encuentra así bastante ajena a un discurso que hace abstracción, desde luego, **de ella** —es decir, la pone aparte, pues quien pone aparte, junta, separa, hace análisis y síntesis es quien se sitúa en la posición del sujeto cultural, manipulando los símbolos lingüísticos y los conceptos—, para decidir, desde el discurso así constituido, que ella tiene poca capacidad de abstracción. El feminismo como crítica filosófica no reivindica la presunta «intuición femenina» frente a las formas —presuntamente masculinas— de abstracción, sino la toma por

2. La proporción es todavía menor, porque lo de «la proporción de mujeres» va siendo asumido por razones electorales al menos como un componente de la escenografía de la política, mientras que la filósofa no constituye escenario más que para el propio gremio constituido, como todo el mundo sabe, por exponentes y portadores mentales del logos universal; como los intereses aquí estarían ausentes, la ausencia de las mujeres viene a ser percibida (despercibida, mejor dicho) como algo irrelevante.

parte de la mujer de posiciones intelectuales que determinen sus propias abstracciones, es decir, sus decisiones acerca de lo relevante y lo irrelevante, sus definiciones y valoraciones acerca de lo significativo y lo insignificante. La crítica a las actitudes sexistas en filosofía se configuran, en uno de sus aspectos, como crítica a las **concepciones abstractas de la abstracción.**

LA ABSTRACCION

Dentro del problema general de la crisis de las Humanidades, la carrera de filosofía se encuentra en una situación de anemia y de crisis de identidad radicales: es más difícil determinar en el caso de la filosofía algo así como una vertebración en la forma de **corpus** mínimo de conocimientos idóneos para recibir el título de filósofo que en otras Licenciaturas. Las Humanidades, dada la devaluación económica, social y política de que son objeto, están destinadas a una creciente feminización; la filosofía como carrera es posible que comparta en alguna medida este destino general de las Humanidades. Quizás las mujeres filósofas podamos hacer algo por convertir lo que, en cualquier caso, funcionará como inevitable efecto de política de tierra quemada —la profesión de filósofa solamente le es cedida a la mujer cuando no es precisamente ya la más valorada socialmente— en una tarea activa de transformación crítica de contenidos. Sería nuestro modo de hacer, al menos, de necesidad virtud. Porque sufrir el efecto de la política de tierra quemada para, encima, instalarnos acriticamente en ella sería, para una filósofa, el colmo. La crítica del sexismo en la educación primaria ha venido de la mano de la feminización de la mano de obra en las escuelas. El maestro de escuela, personaje en su pueblo, no hacía, desde luego, la crítica del sexismo en la enseñanza. Quizás en la educación superior ocurrirá algo parecido, y las filósofas, si empezamos a ser unas cuantas como ocurre ya en otros países y no estamos aisladas cual becario desclasado, empezaremos a producir un género nuevo, el feminismo como crítica filosófica, tratando de inyectar en la filosofía como en la médula misma de la autoconciencia de la cultura una nueva savia de la que quizás, junto con otros nuevos canales, puedan surgir alternativas a la obsolencia de las humanidades que a todos nos pesa.

Las historias

ISABEL SEGURA

Universidad Autónoma de Barcelona

UN POCO DE HISTORIA

Durante el siglo XIX y desde los sectores hegemónicos de la sociedad española se lanzan toda una serie de discursos con la única finalidad de crear un nuevo arquetipo de la feminidad, acorde con los cambios que la industrialización estaba introduciendo en todos los ámbitos de la vida.

Moralistas, higienistas, médicos, políticos, obispos, ..., en definitiva, santos varones, llenaban y llenaban cuartillas o bien perdían la voz hasta desgañitarse, presentando el modelo de la perfecta fémina, discursos que se dirigen principalmente a la población femenina, ya que son ellas las que, en definitiva, lo habrán de asumir.

El modelo era el de la MUJERMADRE y, por tanto, la única realización que excluía cualquier otra era la maternidad, previo paso indispensable por la sacristía. Y a esta actividad se le asignaba un espacio ideal-idílico, el «hogar», el resto de la ciudad le estará vedado si no es en compañía.

Pero una cosa es el arquetipo que toda sociedad elabora como imagen ideal y otra, la realidad. La realidad era que muchas mujeres, esposas y madres, de los sectores económicamente menos dotados se incorporaron al trabajo extradoméstico dada la miseria de los jornales masculinos. Y también se incorporaron mujeres que no querían o no podían ser «el ángel del hogar».

¿Cómo era la educación de las mujeres en el siglo XIX? ¿Las capacitaba para el ejercicio de una profesión? Las agraciadas que iban a la escuela recibían una enseñanza que se limitaba a un poco de lectura y escritura, un mucho de costura y religión y alguna pincelada artística, con lo cual al «terminar» los estudios no estaban capacitadas para ejercer un trabajo remunerado ni tampoco los años de aprendizaje habían desarrollado sus facultades intelectuales y artísticas.

A partir de la segunda mitad del siglo se desata una polémica sobre la capacidad intelectual de las mujeres y de rebote, sobre la necesidad o no de que se instruyan. Los sectores más dinámicos de la sociedad serán partidarios de que la mujer se instruya pero podemos establecer dos posturas: una, que podríamos calificar de radical, que reivindicaba la educación para la mujer como medio que las capacitase para el ejercicio de una profesión, —vox populi ganarse la vida— y la otra, moderada, reivindicarán la educación de la mujer como medio de adquirir unos conocimientos para mejor ejercer «su profesión», la de madres.

Representativas de la primera corriente son tres mujeres, Dolors Aleu, Helena Masseras y Martina Castells, que en la década de los setenta del siglo pasado se atrevieron a pisar un espacio que les estaba prohibido: la UNIVERSIDAD. Su experiencia vital es ilustrativa de los prejuicios que tuvieron que vencer para hacer aquello que querían, estudiar y ejercer la medicina. El primer paso fue pedir permiso, personalmente al rey, para acceder a estudiar. El sí tardó cuatro años y cuatro años más tardaron en permitirles presentarse al examen de licenciatura después de tener aprobadas todas las asignaturas de la carrera. Dolors Aleu, en su tesis doctoral reivindicará el derecho de la mujer a la instrucción y con el ejercicio de la profesión —mantuvo un consultorio de ginecología durante 25 años— cuestionó el arquetipo femenino al uso, al no aceptar la maternidad como única y excluyente realización. Es preciso decir que fue madre de dos criaturas.

La educación para la mujer que reivindica el sector moderado, ésta no es la destinataria en último término, sino sus hijos, los futuros ciudadanos del mañana. Y soy consciente de que digo hijos y ciudadanos.

Con el inicio de siglo esta corriente irá ganando adeptos. En la era de la máquina y del cientifismo, para el cuidado de las criaturas no bastará el «amor» y la tradición oral que había permitido que generación tras generación de mujeres heredasen todo un corpus de conocimientos, una manera de hacer, en definitiva una cultura, sobre los trabajos doméstico y la crianza de los hijos e hijas. Ahora se desprecia olímpicamente toda esta tradición cultural y se crean escuelas específicas para la enseñanza del trabajo doméstico.

En todo el mundo occidental aparecen las escuelas de ménagères, donde las clases de cocina se convierten en laboratorios, experimentando con las materias primas y el combustible, y los asientos adoptan la disposición en gradería, imitando las aulas universitarias. El espejismo se ha creado, si alguna mujer tenía veleidades extradomésticas y se sentía atraída por el mundo de la experimentación se le permite experimentar con aceite, patatas, huevo y fuego con la finalidad de crear un plato digestible.

Las primeras ofertas de instrucción profesional serán la de maestra y enfermera, es decir la socialización de los trabajos domésticos. Por amor o por dinero continuará cuidando criaturas y enfermos.

En la segunda década del siglo XX se ampliará la oferta laboral para las mujeres, dando lugar a una nueva figura la «Typist», cuya descripción no podía ser más tentadora:

«La typist es una chica más bien alta de estatura, cabello rubio y ojos azules. Viste con sencilla elegancia. Monta en bicicleta, juega al jockey, patina, toca el piano, canta... En el despacho está sentada todo el día delante de una Yost, rodeada de papeles y pulsa nerviosamente el teclado traduciendo de las notas taquigráficas la correspondencia que el jefe del departamento le ha dictado. Aprovechando la ausencia del jefe (sic), que ha salido para un negocio, se le acerca un joven compañero y le hace una broma. La typist, sonríe, pero nunca estalla en franca carcajada»¹.

La Typist llega a ser tan popular que hasta los cuplés cantan sus habilidades:

*«Mecanógrafa de oficio
por mi sienten desasosiego
todos mis amigos
en la mañana de mis dedos»²*

Algunas instituciones y centros ofrecerán clases de mecanografía, cálculo, contabilidad y taquigrafía.

1. Elias, Santiago. «Qui és la 'typist.'», *Feminal*, Barcelona, núm. 48, 26-II-1911. (Traducido del catalán).

2. Número de cuplets. Barcelona, *La Novel. la Nova*, página 13.

Las mujeres que acceden a estudios superiores continúan siendo una excepción hasta la década de los años sesenta, cuando la universidad deja de ser considerada un espacio exclusivo de hombres.

Pero cuando accedemos a la universidad y, en concreto, a la Facultad de Historia, descubrimos que la Historia no son más que historias.

DESCUBRIENDO LAS HISTORIAS

En el año 1972 me matriculé en la facultad, por aquel entonces, de Filosofía y Letras. Al acabar la carrera sabía que faltaba un profesor de historia en el ICE. de la Universidad de Barcelona y allí me dirigí pero, querían un profesor y yo no lo era, era una profesora. A partir de este hecho toda una serie de sospechas e intuiciones empiezan a tomar forma.

La primera solución que se me ocurre, para intentar esquivar esa discriminación y evitar que a mí me toque, es intentar parecerme, tanto como sea posible, a un varón adoptando sus actitudes, comportamientos y manera de pensar, pero por más que me esforzase en travestirme de varón había y hay un hecho evidente: tengo vagina y pechos y, tras esta constatación, la sociedad, de entrada me clasificaba, me encasillaba y me valoraba, de manera negativa. (La utilización del pasado es un artificio que impone la narración).

Es entonces cuando empiezo a cuestionar al pasado buscando elementos que me ayuden a entender mi presente y se me plantean toda una serie de preguntas al estilo de: ¿Qué quiere decir ser mujer? ¿Qué es una mujer? ¿Siempre hemos vivido igual? ¿Qué hemos hecho a lo largo de la historia? ¿Cuándo y por qué empezó la submisión y cómo se ha perpetuado? ¿Ha habido alguna mujer que se haya atrevido a alzar la voz contra la opresión? Y busco la respuesta en los manuales y libros de historias para encontrar las huellas del paso de las mujeres por la historia.

Al releer los manuales y la bibliografía al uso empiezas a sospechar que aquello que habíamos estudiado como la historia de la humanidad quizás no hacía referencia a todos los humanos. Como muestra un botón:

3. LA SITUACION DE LOS OBREROS

3.1. *El obrero que, desde finales del siglo XVIII, empezó a trabajar en la industria moderna, se parecía muy poco al operario que, desde la Edad Media, trabajaba en los pequeños talleres artesanos.*

3.2. *Fijémonos, en primer lugar, en el tipo de trabajo que hacían. El antiguo artesano era realmente el elemento básico de la producción: él era el que creaba la obra entera, sólo con la ayuda de sencillas herramientas; él era el que elegía el ritmo de su trabajo y el que controlaba su horario. En cambio, al entrar en la industria moderna, el obrero se convirtió en un auxiliar de la máquina, que era la que realmente «hacía» la obra y marcaba el ritmo de trabajo al obrero, que debía seguirla en jornadas agotadoras de 12 y 14 horas. Para este nuevo tipo de trabajo ya no se apreciaban ni la preparación ni la habilidad del operario, lo que valía únicamente era su resistencia y su docilidad para seguir a la máquina. Por este motivo, muchas veces, excelentes obreros se veían sustituidos por mujeres o por niños, que podían hacer el mismo trabajo y, además, cobraban menos³.*

3. Fernández, A.; Llorens, M.; Ortega, R. y Roig, J. ORBE. Historia contemporánea. Barcelona, Vicens-Vives, 1974, pág. 58.

El título del apartado habla de la situación de los **obreros** plural que, según norma gramatical aprendida en la más «tierna» infancia, en una de sus dos acepciones engloba a los dos géneros. Podemos suponer, por tanto, que los autores también se están refiriendo a las obreras. En el curso de la narración se abandona el plural que será sustituido por el singular —obrero, artesano, operario—, y la costumbre nos hace suponer que ese masculino singular engloba a obrera, artesana y operaria pero, la frase siguiente, nos desvela que era mucho suponer: «Por este motivo, muchas veces, excelentes **obreros** se veían sustituidos por **mujeres** o por niños, que podían hacer el mismo trabajo y, además cobraban menos». Todas nuestras presunciones anteriores se van al traste, los autores al hablar de obreros y operarios se referían exclusivamente a los adultos de sexo masculino.

Nos encontramos atrapadas y atrapados por el lenguaje y es necesario que examinemos los textos con mirada escrutadora para saber realmente de quien se está hablando; porque aquello que habíamos creído afectaba a toda la humanidad quizás sólo haga referencia a un reducido grupo de hombres que poco tiene que ver con la manera de vivir, de entender y de explicarse el mundo de la mayoría de las y los mortales.

El paso siguiente en mi experiencia vital después de constatar que no aparecíamos como colectivo en las historias fue la búsqueda de las mujeres que habían hecho cosas más «valiosas» y «transcendentes» de las que habían hecho o estaban haciendo los referentes femeninos más próximos, madre, tías, vecinas... Es decir me dediqué a buscar los nombres propios femeninos que seguro habitarían en los libros. Y el resultado es tan sorprendente como en la búsqueda anterior.

Amparo Moreno, en su estudio «**El arquetipo viril protagonista de la historia**»⁴, ha cuantificado los nombres propios femeninos que aparecen en dos libros de texto de uso corriente en los institutos, **Occidente. Historia de las Civilizaciones y del Arte e IBERICA. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos**, con este resultado: En el primer libro sólo aparecen cinco nombre propios de mujer, frente a 806 nombres propios masculinos, lo que supone el 0,2% y en **IBERICA**, aparecen 74 nombres femeninos, frente a los 1.800 masculinos, es decir un 1,1%.

Después de constatar que los nombres propios femeninos pueden contarse con los dedos de una mano, caso del primer manual citado, podríamos preguntarnos ¿Por qué aparecen unas mujeres en las historias y no otras? ¿Qué han hecho para que merezcan ser rescatadas del olvido?

Simplificando podríamos decir que las mujeres aparecen en las historias en virtud de su diferencia o de su igualdad, pero ¿diferencia o igualdad respecto a qué, a quién?

Por su diferencia, valorada históricamente como negativa, para resaltar los valores atribuidos al otro sexo, el masculino, y por su igualdad, al adoptar un punto de vista, un comportamiento similar al que se pretende hegemónico.

Representantes de las primeras son las reinas consortes, esas damiselas ensalzadas por su categoría de consortes y de las segundas, Agustina de Aragón, por citar un ejemplo. Pero me gustaría detenerme en una mujer mucho más próxima Caterina Albert, escritora catalana de principios del siglo XX, que utilizó durante toda su vida el seudónimo de Víctor Catalá.

Caterina Albert «Víctor Catalá», es uno de los dos únicos nombres femeninos que recogen las historias de la literatura catalana contemporánea, el otro es el de Mercé Rodoreda. Pero

4. Moreno, Amparo. *El arquetipo viril protagonista de la historia*, Barcelona. La Sal, 1986, pág. 72. Ver también el estudio realizado por Nuria Garreta en el informe elaborado por el Instituto de la Mujer, *Situación Social de la Mujer en España* y la tesis de licenciatura de Pilar Heras y Trías «El papel de la Mujer en la Enseñanza y en el libro de texto en Cataluña», presentada en la Universidad de Barcelona y que obtuvo el premio Clara Campoamor, 1985.

¿Por qué aparece su nombre en los manuales? En primer lugar por realizar una actividad considerada trascendente, reservada en principio a los hombres; pero además porque da la triste casualidad que haciendo aquello que quería —escribir— era genial, cosa que le ha reconocido toda la crítica. Ahora bien, a la hora de analizar esa genialidad su biógrafo la analiza así:

«En el fondo del fondo de todo su ser palpitaba el espíritu masculino. Por esta razón, por razón de un cierto desequilibrio de cromosomas, ella tendía más a las manifestaciones masculinas que no a las femeninas»⁵.

¿De donde ha sacado este brillante autor que Caterina Albert tenía un «cierto desequilibrio de cromosomas»? Con sus artilugios cromosómicos lo que nos está vendiendo es la siguiente premisa: la genialidad es consustancial al sexo masculino. Dado que no podía negar la genialidad de la autora —hubiese quedado feo— niega su condición sexual.

Este ejemplo tan primario nos lleva a descubrir el andropocentrismo que, tanto en la historia como en todas las otras áreas del conocimiento, se ha pretendido erigir en la única «verdad». Androcentrismo que, según palabras de Amparo Moreno «hace referencia a la adopción de un punto de vista central, que se afirma hegemónicamente relegando a los márgenes de lo no-significativo o insignificante, de lo negado, cuanto considera impertinente para valorar como superior la perspectiva obtenida; este punto de vista, que resulta así valorado positivamente, sería propio no ya del hombre en general, de todos y cualquier ser humano de sexo masculino, sino de aquellos hombres que se sitúan en el centro hegemónico de la vida social, se autodefinen a sí mismos como superiores y, para perpetuar su hegemonía, se imponen sobre otras y otros, mujeres y hombres mediante la coerción y la persuasión/disuasión»⁶.

REPENSANDO LA HISTORIA

La fórmula para acabar con el andropocentrismo en la historia, ¿por qué engañarnos?, no la tenemos, si así fuese seguramente viviríamos nuestra condición sexual de una manera más placentera y no tan esquizofrénica. Pero nos atrevemos a exponer unos pasos.

1. PONER EN EVIDENCIA LA INVISIBILIDAD DE LAS MUJERES EN LAS HISTORIAS

Dado los manuales de historia de uso en escuelas, centros e institutos se me ocurren dos posibilidades: o los quemamos y buscamos nuevas fórmulas y materiales de trabajo o los diseccionamos para poner al descubierto, en el caso que nos ocupa, la invisibilidad de las mujeres como individuos y como grupo, grupo que se sabe marginal pero no por ello minoritario, por ser aproximadamente un 50% de la humanidad.

Es necesario que examinemos los textos con mirada escrutadora para saber realmente de quien nos está hablando el discurso histórico y dilucidar si lo que hemos aprendido y enseñamos como historia de la humanidad hace referencia a todas las personas o sólo a una minoría.

2. RECUPERAR MUJERES PUBLICAS

Actualmente no es baldío saber quien era y que hacía, por ejemplo, Clara Campoamor, Dolors Aleu,... mujeres que se han atrevido a realizar actividades y a pisar territorios físicos y mentales reservados a ciertos hombres. En la búsqueda de estos nombres propios de mujeres las sorpresas son numerosas y agradables, por lo inesperado de los reencontrados, ya que a lo largo de la historia son muchas más de las que la memoria colectiva recuerda o ha querido recordar.

5. Miracle, Josep. *Caterina Alber i Paradís «Victor Catala»*.

6. Moreno, Amparo. *Ibidem*, pág. 29.

A partir de sus biografías podemos hacer alguna cosa más que contarlas y pelearnos por si eran muchas o pocas. ¿Muchas o pocas respecto a qué, respecto a quién? Evitemos las comparaciones. Podemos, por ejemplo, captar los prejuicios que dominan la sociedad a partir de las dificultades que cada una de ellas tuvo que vencer para hacer aquello que querían y que contravenía el arquetipo femenino que se intenta imponer en cada momento histórico.

Pero con todo somos conscientes que «excepcionales» o no, no son representativas de como vivían la mayoría de sus coetáneas y hasta cierto punto, sólo hasta cierto punto, estamos buscando mujeres que han asumido un papel atribuido a ciertos hombres, con lo cual aceptamos el juego de valorar positivamente estos aspectos y no otros. Pero sólo hasta cierto punto porque también hay un reverso. El reverso es ver a estas mujeres como las primeras en romper la lanza, al ocupar espacios de conocimiento de los cuales habían sido excluidas. De alguna manera creo que hay que considerarlas nuestras predecesoras, al no aceptar el papel de sumisión que la sociedad les había reservado.

3. CAMBIO DE OPTICA

Es necesario descubrir los valores que han excluido del discurso histórico a las mujeres y otros grupos, discurso que no nos ha reconocido la categoría de sujetos históricos.

En este estadio los términos, paradigmas y métodos de la historia tradicional no nos son utilitarios y es necesario redefinirlos, buscar nuevas vías que nos ayuden a re-interpretar el pasado. Porque la historia, tal como escribió Marta Selva⁷, es utilitaria y ha de ayudar a explicarnos a nosotros en relación con el mundo que vivimos para saber de qué somos el resultado de que el inicio.

7. Selva, Marta, Segura, I. *Revistes de Dones*, Barcelona, Edhase, 1984.

Lenguaje: La voz de las ausentes

*Colectivo feminista «A favor de las niñas»
Madrid*

REFLEXION HISTORICA

La primera reflexión histórica que voy a exponer procede de mi historia personal.

De esta reflexión nace la necesidad de subrayar que tanto las investigaciones sobre el lenguaje que he realizado, así como la posibilidad de exponerlas, son fruto del esfuerzo colectivo de las mujeres.

Este es un esfuerzo colectivo histórico de las mujeres que me han precedido y han luchado contra el sistema de dominación que mantiene a las mujeres en la opresión y es un esfuerzo colectivo contemporáneo de todas las mujeres que seguimos rebelándonos ante este sistema de dominación, el sistema patriarcal.

Nosotras, fuera de los circuitos establecidos en la «Ciencia Oficial» y de los cauces que ella utiliza para su difusión, buscamos las causas de todos los hechos que consideramos nos afectan, como es el caso del lenguaje, y difundimos las conclusiones a las que llegamos y el modo de obtenerlas allí donde nos parece oportuno. Gracias por tanto, desde aquí, a todas las mujeres, porque a través de sus sufrimientos y esfuerzos, tengo hoy la palabra, que es nuestra palabra, estoy presente, como símbolo de ruptura de nuestra ausencia y soy capaz de contemplar la realidad desde nuestra perspectiva, porque así lo hemos hecho posible.

Utilizo la palabra, hoy, como otras muchas mujeres la están utilizando, desde presupuestos distintos a los que se podrían suponer en una situación como ésta, llamada de «conferencia con debate posterior» y llevada a cabo por un experto.

Se supone, porque siempre ha sido así, que en una conferencia, un experto y lo digo deliberadamente en masculino, expone sus conocimientos sobre un tema determinado a un auditorio seleccionado mediante unas reglas preestablecidas. Las reglas del juego consisten en aceptar que a quien se ha elegido para hablar es quien más autoridad tiene sobre el tema, por tanto, quienes escuchan sólo podrán disentir compitiendo para demostrar una autoridad superior o equivalente.

La autoridad se avala en estos casos mediante una titulación y el ajuste a la ortodoxia en la exposición conforme a la moda científica que impere, lo que a su vez conlleva haber asimilado como buenos unos métodos de investigación y un determinado lenguaje para la expresión.

Si se trata de «una experta», denominación de aparición reciente, es decir, de una mujer que se comporta o intenta comportarse como un experto, no hemos de añadir nada a lo anterior-

mente expuesto, salvo lamentar desde nuestro punto de vista que no sea consciente de que, manteniendo inmutables las reglas que ha aprendido, no sólo juega con desventaja sino que contribuye a aumentar la confusión, creándonos espejismos de presencia en un mundo en el que todavía no tenemos nuestro sitio, porque aún lo estamos construyendo.

Nosotras, partimos hoy de presupuestos distintos para tomar la palabra, estos presupuestos son necesariamente otros y para entendernos tengo que hacerlos explícitos.

Hablamos, aportando una nueva perspectiva al conocimiento del hecho que estamos analizando, con capacidad para contemplarlo desde un ángulo que no tiene un camino trazado para seguir, sin la abundancia de fuentes con que cuentan otras perspectivas o mejor dicho con casi total ausencia de fuentes a las que acudir. No es un proceso de ir subiendo peldaños en la escalera de la ciencia, es un proceso de inventar la escalera y orientarla para llegar donde nos interesa.

La autoridad sobre el tema nos la reconocemos y se la reconocemos a todas las personas que conservan la capacidad de hacerse siempre nuevas preguntas y de buscar nuevas respuestas.

En cuanto a la titulación, todavía las mujeres necesitamos esta credencial para exponer conocimientos que no hemos conseguido precisamente a través de la obtención de la misma.

Lo que yo sé sobre este tema y sobre otros muchos que me interesan, como lo que saben muchas mujeres, lo hemos aprendido al margen de los títulos y sus baremos, muchas veces a pesar de la necesidad de obtenerlos.

La ortodoxia establecida, es decir en este caso las normas lingüísticas de la lengua que he aprendido, me atrevo a decir que son incoherentes, me ocultan el saber, niegan la existencia de las mujeres, denigran nuestra condición y nuestra actuación y son fruto de intereses concretos de dominación, estando elaboradas por el grupo dominador como una herramienta más que ayuda a mantener su posición dominante.

De aquí que me parezca conveniente hacer de las heterodoxias mis ortodoxias. En cualquier caso, verdades múltiples y abiertas mejor que una verdad única, cerrada y que viene impuesta contra nosotras.

El método que voy a utilizar consiste en observar y recoger datos para llegar a conclusiones que satisfagan mi inquietud de saber, añadiendo a este proceso una particularidad, todos los parámetros, considerados inmutables por tradición o porque se suponen suficientemente demostrados yo los voy a considerar variables y el proceso de observar, recoger, concluir y modificar, se va a repetir las veces que sean necesarias para que dichos parámetros pierdan su rigidez contra nosotras.

Como el lenguaje que he aprendido no me sirve pero necesito alguno para hablar del propio lenguaje y de como éste nos afecta lo modifico según voy necesitándolo.

Utilizo unas veces el femenino y el masculino y otras veces sólo el femenino, empleo términos aparentemente neutros, elimino palabras, creo palabras y en general no tengo miedo a cambiar el lenguaje, éste, porque no me interesa conservarlo, tal y como es.

El otro recorrido histórico que he realizado buscando entre los datos y teorías que se me ofrecían en el análisis del lenguaje aceptado comunmente por la ciencia me ha llevado a conocer cuestiones interesantes.

A través de este recorrido he podido saber que hace 2.500 años, el hindú Panini redactó la gramática más antigua que se conserva y que a su vez hace referencia a gramáticas anteriores; que la civilización griega ya hablaba del género gramatical estableciendo reglas para su uso; que durante siglos los estudiosos centraron su atención en el uso «correcto» del

lenguaje; que más tarde el lenguaje hablado se transmitió a través de los juglares y el escrito gracias a los monjes en los monasterios; que las obras literarias que perduran en el tiempo son obra de los genios de la Literatura Universal.

En el Renacimiento los mecenas favorecen la creación de las Academias y más tarde, los Académicos elaboran los diccionarios.

A principios del siglo XIX el filólogo alemán Bopp demostró que la evolución de las lenguas está sometida a reglas.

A finales del siglo XIX los jóvenes gramáticos, los neogramáticos, en Leipzig se interesaron por las conexiones entre realidad, pensamiento y lenguaje considerando la lingüística como ciencia histórica cuyo objeto es estudiar los cambios del lenguaje.

A principios del siglo XX las teorías del suizo Ferdinand Saussure, recogidas en el Curso de lingüística general publicado en 1916, supusieron una verdadera revolución para los estudiosos de esta ciencia.

De esta revolución nació el estructuralismo y en sus distintas escuelas destacan Jakobson en Praga, Hjelmslev en Copenhague y Bloomfield en EE.UU., éste último con planteamientos conductistas.

Como oposición a Bloomfield, también en EE.UU. Chomsky ofrece un nuevo enfoque, el de la gramática generativa-transformativa, haciendo hincapié en el aspecto creador del lenguaje.

Por otra parte, he podido deducir que, cuestiones como el origen del lenguaje, han sido objeto de vivas e interminables polémicas entre los lingüistas, aunque hoy este asunto se considera como un problema que escapa a la observación científica.

Respecto de la localización de la facultad del lenguaje, me refiero a la localización física, es aceptado en general que en la mayoría de hablantes, esta capacidad está ligada al hemisferio cerebral izquierdo, aunque esto no pueda afirmarse en todos los casos, ya que en determinadas ocasiones otras áreas del cerebro desarrollan una especialización ligada a esta facultad.

Asimismo he podido observar como la visión de la relación existente entre la realidad y el lenguaje, evoluciona desde Aristóteles para quien el lenguaje es una representación de las experiencias mentales hasta las opiniones de lingüistas modernos como Sapir quien introduce la cuestión de la comunicación y afirma que el sistema lingüístico es quien organiza nuestra percepción de la realidad, o Whorf, quien asevera que la visión del mundo de cada hablante está íntimamente relacionada con las categorías gramaticales de que dispone.

En cuanto al número de lenguas existentes en la actualidad, no se conoce con exactitud, aunque se apuntan cifras que varían entre las tres mil o cuatro mil, siendo imprecisas las barreras entre lenguas y dialectos.

El problema de la adquisición del lenguaje en la infancia divide a los estudiosos en dos bloques, quienes opinan que existe una capacidad innata y quienes sostienen que es fruto de un proceso de imitación.

En cualquier caso después de este largo recorrido llego a la conclusión de que, desde que tenemos constancia del hecho del lenguaje, las reflexiones en torno a él, la recopilación de sus conclusiones así como la transmisión de las mismas, son masculinas.

No hay rastros históricos del análisis del lenguaje por parte de las mujeres, aunque estamos seguras de que, al igual que en el resto de los campos del conocimiento, hemos realizado valiosísimas aportaciones aunque éstas hayan sido sistemáticamente obstaculizadas y silenciadas.

El protagonismo masculino en la ciencia y en este caso en la lingüística, es evidente a lo largo de la historia.

Las causas y efectos de esta monopolización del saber serán objeto de estudio en estas mismas jornadas en la sesión dedicada a la Historia o más concreta y acertadamente como corresponde al título en la sesión dedicada a «Las Historias».

Creo conveniente en cualquier caso recordar aquí la mitificación de la ciencia, a la que nuestra cultura rinde veneración acrítica, suponiéndole cualidades como la objetividad, aún siendo evidente que la intuición y la conjetura juegan papeles fundamentales en toda investigación.

Asimismo, es importante, destacar cómo las meras descripciones o narraciones, no asépticas, de lo que hay, de lo que es, se convierten por arte de magia, bajo el manto de la ciencia, en prescripciones o normas, en lo que debe ser, y concretamente en el caso del lenguaje, éste se estudia, o se especula sobre él a menudo, como si fuera posible dar un corte seco y limpio en un fluido tomando de él sólo una pequeña superficie un aspecto aislado, olvidando de donde viene, a donde va y por que cauces discurre.

La alta valoración y prestigio de la ciencia hacen difícil cuestionar sus principios sus leyes y sus cualidades ya que se cree ciegamente en el poder de la ciencia para explicar todas las cosas.

Sin embargo, las mujeres sabemos que hay muchas explicaciones y muchas ciencias aunque no hayamos tenido ocasión de expresarlo.

ANALISIS FEMINISTA

El análisis feminista del fenómeno del lenguaje, contempla aspectos de los que los estudiosos lingüistas, los gramáticos, los filólogos y los Académicos, no se han ocupado.

Quienes investigamos sobre el sistema de dominación patriarcal y los mecanismos de los que se sirve para mantenerse en pie, uno de los cuales es el lenguaje, trabajamos necesariamente fuera de los circuitos de la ciencia patriarcal y sin su bendición.

Obviamente nuestro objetivo es diferente, precisamente tratamos de quebrar estructuras que nos vienen impuestas y presentadas con un aire solemne que pretende hacerlas inmunes a nuestra crítica.

Hemos constatado personal y colectivamente que el lenguaje es un sistema de representación de la realidad masculina. Por tanto para las mujeres el lenguaje describe, simboliza, representa, codifica, nombra una realidad que no es la nuestra, sus acotaciones y normas nos vienen impuestas por los hombres con la credencial de ciencia.

Falta nuestra descripción de nuestra realidad, presentada como ciencia-nuestra, con características diferentes.

No nos interesa crear otra herramienta de dominación, nos interesa la posibilidad de contar con una descripción completa de la realidad que deje libre nuestra capacidad de percibir e imaginar y nos sirva para comunicarnos.

Por supuesto nos interesa un sistema abierto en el que los juicios de valor basados en conceptos como la corrección o la estética no impidan el desarrollo, de la capacidad humana de reflexión y comunicación.

Correcto y estético son conceptos subjetivos, para las mujeres nada hay más incorrecto y antiestético que un lenguaje que nos ignora, nos oculta deliberadamente, o nos denigra.

Por ello reivindicamos otro lenguaje, un lenguaje feminista, es decir, que restituya a las mujeres lo que nos ha sido usurpado y modifique todo aquello que supone un factor de opresión.

Es interesante en este aspecto destacar que si el lenguaje que tenemos es machista, su opuesto, desconocido por cierto en la práctica real y que nadie reivindica, sería un lenguaje hembrista, que aplicaría las mismas normas y leyes del lenguaje actual pero al revés.

Es decir, sería un lenguaje que representaría sólo la realidad de las mujeres y su visión del mundo, que sería capaz de expresar sólo sus sentimientos y su utilización estaría permitida a los hombres con limitaciones (sólo en la esfera privada, con una entonación subordinada, despojado de autoridad y credibilidad) y a la vez constituiría un instrumento de poder en manos de las mujeres y que sistemáticamente mediante violencia, se lo impondrían a los hombres.

No queremos este lenguaje para nada. Sin embargo siempre que se plantea una reconsideración del lenguaje desde una perspectiva feminista, se despierta un interés polémico, por una parte entre las mujeres como afectadas, aunque lamentablemente a veces algunas están tan afectadas que ni siquiera conservan la capacidad de rebelarse, han asimilado la condición que les ha sido impuesta e incluso han aprendido a afirmar que lo hacen con agrado (todo se andará).

También se interesan los hombres en este caso como beneficiarios de privilegios que sienten la amenaza de ser desposeídos de uno de ellos y reaccionan negativamente en la mayoría de los casos, algunas veces a las claras, otras de un modo encubierto a través de burla e intentos de trivialización, en raras ocasiones los hombres se plantean crear y utilizar otro lenguaje que por supuesto ha de corresponderse con otra concepción de la realidad.

LAS MUJERES INVESTIGANDO SOBRE EL LENGUAJE

Las mujeres investigando sobre el lenguaje y experimentando con él recuperamos espacio, identidad y poder.

El espacio, porque cada espacio tiene asignado un lenguaje y al haber sido limitadas al espacio de lo privado, considerado como relevante, hemos utilizado del lenguaje sólo una parte, la que corresponde a la realidad doméstica ya que el espacio público y su lenguaje nos estaban vedados.

Esta prohibición se apoya y autoalimenta en la carencia del lenguaje de lo público, de lo externo a la realidad doméstica, por parte de las mujeres (no pueden entrar, no aprenden el lenguaje, como no conocen el lenguaje no puede entrar).

Las características del lenguaje de la esfera pública son: la riqueza de vocabulario, la precisión, la aseveración tajante, la agresividad en la defensa de la propia opinión y el tono firme, posee la calificación de discurso, es científico, es importante, mientras que el lenguaje de la esfera doméstica requiere poco léxico para tan limitado espacio, está cargado de imprecisión y de duda por falta de poder, es un lenguaje calificado de sensiblero, no es importante, es el lenguaje de la receta, de la nana, del patio, de las vecinas, en definitiva el lenguaje de andar por casa.

Con tan escasas herramientas y tan devaluadas tenemos dificultad para delimitar nuestra identidad, nuestros deseos, nuestras sensaciones, nuestras experiencias.

El lenguaje de la esfera pública es el de la calle, el del trabajo remunerado, el de la política, el de la Iglesia, el de la Milicia, el de la Ley..., el del deporte, el de la ciencia, el de la fuerza...

Los hombres son los dueños de estos espacios y de sus lenguajes, espacios y lenguajes que tal como están conformados no nos interesan.

En la calle desde el piropo hasta la violación (que es un lenguaje de pocas palabras); en el trabajo, a través de la discriminación laboral, hablan con la autoridad de quien tiene acceso a mejores condiciones y nunca una doble jornada, y sobre todo, desde la seguridad de que en igualdad de condiciones (?) el puesto de trabajo es suyo, no digamos ya en superioridad de condiciones cuando además de patronos son dueños del cuerpo de las mujeres.

Las pocas mujeres que acceden a la esfera pública a través del trabajo, en aparente igualdad de condiciones, han tenido que tragarse para entonces muchas palabras y han tenido que aprender el lenguaje de los hombres para poder utilizar los dos según se les exija.

A ratos deben ser compañeras que demuestran su competencia de manera impecable y a ratos guinda que pone una nota de dulzura en la tensa vida laboral de sus compañeros. Sólo así son aceptadas.

Su tono debe ser suave, la precisión y la competencia lingüística deben ser disfrazadas con un velo de duda e inseguridad que les haga ser perdonadas por su intromisión y que evite las calificaciones de pedante, marimacho, sabelotodo, sabihondilla, listilla o marisabidilla. En resumen, que no pueden decir ¿Qué se habrá creído ésta? ¿A lo mejor se ha creído que es la que manda? o «mejor estaría ocupándose de su casa» o peor aún «está quitando el puesto de trabajo a un padre de familia».

Todas estas expresiones no están hoy en desuso desgraciadamente, así como la ideología y realidad a la que responden. En definitiva las mujeres tienen que expresarse en esta situación dejando claro que saben que están de prestado. ¿Qué querrán ahora?. Ahora que hay igualdad no se sabe lo que quieren ¿A dónde quieren llegar? Estas frases por la frecuencia con la que las escuchamos son mensajes que parecen quedar grabados en nuestras mentes y algunas veces lo consiguen.

En cuanto a otros lenguajes de la esfera pública a los que hacía referencia, el lenguaje político podría resumirse en un vamos a contar mentiras.

El del deporte de los hinchas está repleto de violencia. El de la Iglesia nos lanza un extraño mensaje y después de invitarnos a una virginidad procreadora nos permite barrer la sacristía.

El del ejército para quien afortunadamente y de momento debemos ser todas excedentes de cupo.

El de la Ley con sus trampas.

Estos lenguajes son propios de espacios que no son de nuestro interés en su configuración actual.

Sentimos la necesidad de crear un lenguaje para movernos en todos los espacios en los que se desarrollan actividades que sí nos parecen interesantes. Nos interesan los espacios y lenguajes de lo afectivo no devaluado ni sometido a modelos familiares; el de la calle (la otra calle); el del trabajo creativo, el de la investigación no necesariamente mercantilizada, el de la política que no esté dirigida a la guerra y nos sirva para organizarnos sin las premisas del miedo, el de las leyes establecidas sin trampa y otros muchos.

Nos da igual crear, que modificar, que recrear, la cuestión es que nos sirva y nadie se apropie de estos lenguajes y los espacios excluyendo a nadie.

Esta operación, o solamente el inicio, enseguida encuentra ardorosos detractores unos en nombre de la ciencia otros bajo el signo de la visceralidad.

Los detractores en nombre de la ciencia aluden a ella pero es difícil llegar a establecer una discusión razonable ya que la insistencia en mantener inmutable el lenguaje en estos aspectos sexistas choca enseguida con la aceptación e incluso el fomento del cambio de la lengua, que sufre adaptaciones camaleónicas para ajustarse a nuevas realidades (es muy claro el caso de la informática) siempre que no modifiquen el sistema de reparto de poder entre hombres y mujeres.

El rechazo visceral se da en dos situaciones diferentes, cuando ni siquiera parece necesario protegerse bajo el paraguas de la ciencia, pues es un asunto de cajón que siempre se ha hablado así no hay porque hablar de otra manera. Yo llamaría a esta reacción primitiva y se da con mucha frecuencia.

Otro tipo de rechazo visceral más rebuscado que yo llamaría secundario es el que habiendo intentado servirse de «la ciencia», no ha encontrado argumentos que sostengan la oposición a modificar el lenguaje para eliminar el sexismo lo cual provoca exasperación y se acude al grito.

Hace pocos meses un claustro entero de un centro en las afueras de Madrid, ante las recomendaciones de una compañera para que se cuidase el lenguaje utilizado en las circulares y en el aula, se reunió en sesión extraordinaria para votar si se utilizaba solamente el masculino y siempre el masculino, el triunfo fue aplastante, se tomó el acuerdo por unanimidad, excepto una abstención, mi compañera estimó que eso no se votase (se abstuvo de participar en semejante ceremonia de la irracionalidad).

LA ESCUELA TRANSMISORA DE IDEOLOGÍA PATRIARCAL

¿Qué pasa en la escuela? Sencillamente que es transmisora de la ideología patriarcal y que siempre va muy por detrás del cambio social.

Ahora empieza a hablarse de coeducación y sólo desde instancias oficiales, casi nadie sabe como se come eso pero mientras tanto el objetivo queda cumplido cuando niñas y niños se sientan en la misma clase.

Esto no significa más que la incorporación de las niñas al modelo educativo masculino.

La niña se convierte en niño el día que traspasa por primera vez la puerta de la escuela y si completa el proceso educativo todos los esfuerzos irán encaminados a que se someta a las reglas masculinas para sobrevivir en el mundo masculino o a que adquiera un baño cultural que haga de ella simplemente un ama de casa culta.

Niño no es niña; las experiencias que hemos realizado en escuelas tan simples como utilizar sistemáticamente el femenino y el masculino para dirigirnos a una clase mixta nos dan una idea del poder de la palabra, por cuanto que las niñas, ante este estímulo, ante la apertura de esta puerta, reaccionan vivamente, ellas también son importantes, se las nombra, existen.

Otras experiencias como son dirigirse a la clase en femenino, manifiestan que en la comunidad infantil de hablantes ya están claramente definidos los papeles, quien es protagonista y quien es acompañante y ¡Ay de quien se rebele contra estas categorías! Los niños y los hombres no aceptan la inversión de la regla que a su vez quieren presentarnos como casual por la que el género masculino es omnicompreensivo.

Para ellos, según lo manifiestan, el género femenino utilizado como onmicomprensivo no sólo les hiere sino que les provoca ipso facto la angustia de estar ausentes, de no existir al no ser nombrados.

Por otra parte son conscientes de que han relegado lo femenino a una categoría inferior, por lo que no quieren ser degradados y reaccionan violentamente ante la posibilidad de equivocación: niño es niña pero niña no es niño.

¿Qué ocurre cuando utilizamos términos aparentemente neutros como persona?

Para nosotras, un esfuerzo de este tipo es válido por lo que supone de reflexión, de reconocimiento de la opresión a través del lenguaje y de voluntad de cambio, sin embargo hay que precisar que la utilización de términos llamados neutros no elimina en determinados casos los mensajes sexistas, si hablamos de personalidades políticas imaginaremos inmediatamente un grupo de hombres con traje oscuro y corbata, si hablamos de personal de la limpieza inmediatamente imaginamos un grupo de mujeres con bata, un cubo y una fregona.

Esto no invalida su uso, preferible al de «los políticos» y «las limpiadoras»; preferimos utilizar «personalidades políticas» y «personal de la limpieza» pues aunque la representación mental que nos hacemos sea similar ya que efectivamente representan una realidad discriminatoria creemos que así al menos, no institucionalizamos las barreras a través del lenguaje.

FASES OBSERVADAS

¿Qué fases hemos observado en nuestro lenguaje cuando intentamos modificarlo para que se adecúe a nuestras necesidades?

En la primera fase nuestra reflexión se dirige hacia el género gramatical y buscando y pensando descubrimos que ya hablaba de él Protágoras, un hombre griego, que se ha dado por bueno durante muchos años, que no todas las lenguas lo emplean con la misma intensidad, la nuestra con la máxima y que en cualquier caso el género es generador de ausencia para las mujeres.

Se dice de él, que es un accidente gramatical pero para nosotras constituye un instrumento de ocultación no accidental.

En virtud del género y de otras muchas sinrazones no conocemos a nuestras antepasadas, no sabemos lo que hicieron y corremos el riesgo de no conocernos entre nosotras y a nosotras mismas, no se nos nombre, no existimos.

La segunda fase es de rebelión al género y, en esta fase experimentamos, utilizamos el masculino y el femenino o el femenino solo, como el lenguaje aprendido no funciona así, este experimento nos exige un gran esfuerzo de atención y una larga retahíla de explicaciones que nos son demandadas detrás de cada frase, detrás de cada as/os.

Baluceas, te equivocas, vuelves atrás en tu discurso cuando te das cuenta que te habías olvidado de ti misma o de tus compañeras, a veces enmudeces, vacilas, según en que situaciones, para utilizar tu nueva forma de expresión por temor a no ser aceptada, te arrepientes de la vacilación, te lanzas al uso exclusivo del femenino.

Todos estos vaivenes están conformando un nuevo lenguaje en tu mente que se va haciendo reflejo, ya no lo tienes que pensar con antelación, es tu lenguaje, eres bilingüe, sabes dos lenguas, aunque sigues inmersa en una comunidad de hablantes que utiliza tu antigua lengua en casi todo el territorio, por eso te sorprendes traduciendo, algunas veces con dificultad ¿Qué dice ese locutor de televisión? ¿Qué significa ese anuncio? ¿De quién hablan? ¿A quién se dirigen? ¿Es a mí?

En un mural de una calle de Castellón aparece una pintura con un mensaje que dice «Las niñas y los niños de Castellón a las niñas y niños de todo el mundo». Un primer vistazo me hizo leer «Los niños y niñas de Castellón a los niños y niñas de todo el mundo», esto me produjo alegría (no estamos acostumbradas a que nos nombren).

Al releer, pues disfrutaba de ese mensaje, me quedé perpleja considerando qué fuerza no tendrá la estructura del lenguaje aprendida que me impedía leer correctamente lo que estaba viendo escrito claramente y con letras muy grandes.

Esta sensación y otras muchas que me gustaría poder expresar nítidamente, en parte las comunico a medias porque me faltan palabras. Por eso necesito inventar palabras.

Asimismo, me sobran muchas palabras tal y como se utilizan repletas de carga peyorativa o despectiva para las mujeres y en este sentido necesito eliminar palabras.

Afortunadamente la realidad y el lenguaje pueden ser transformados. Su análisis desde una perspectiva feminista no debería asustar a nadie, las mujeres debemos perder los miedos fruto de la opresión y los hombres deber ser conscientes de que su resistencia es debida al deseo de mantener una situación de privilegio y puesto que esto ya lo hacemos evidente ya basta de trampas lingüísticas y de las otras.

Existen ya muchas experiencias de transformación del lenguaje y, como no, de la realidad, entre ellas por el valor práctico y simbólico que tiene quiero destacar la reciente edición de un diccionario feminista en lengua inglesa en el que la realidad y las palabras son tratadas de manera diferente, este tipo de trabajos que suponen una reflexión y un cambio de actitud ante el hecho de la lengua son trabajos que deberían acometer ya las escuelas, las Universidades y la Real Academia para no ir siempre a rastras de la vida temerosa de dar un paso fuera de la rutina establecida.

NOTAS QUE AL MENOS DEBERIA REUNIR UN LENGUAJE FEMINISTA

Para resumir las ideas que he expuesto orientadas ahora específicamente al mundo escolar, enumero algunas de las notas o características que debería recoger un lenguaje feminista.

Replantearse el carácter omnicomprendivo del género gramatical masculino y sus implicaciones me parece una cuestión de primera importancia por lo que supone de revisión de los cimientos de la ciencia del lenguaje.

No podemos seguir transmitiendo porque sí o dando por buenas afirmaciones como la que sobre el género hace el esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española, elaborada por la Real Academia en 1982 y que supone la máxima autoridad reconocida (no por nosotras) en nuestra lengua.

Dice así: El masculino posee un carácter general que está ausente del femenino y este carácter es muy semejante al que hemos reconocido en el masculino, singular y plural, llamado genérico: Los padres puede significar padre y madre, hijo puede significar hijo e hija, hijos puede significar hijos e hijas. Nada de esto es posible con el femenino. El masculino desempeña mayor número de funciones, posee más extensión semántica y por consiguiente más indeterminación que el femenino.

¿En virtud de qué vamos a hacer esta aseveración nuestra? ¿De acuerdo con qué intereses vamos a transmitir estos conceptos? En general mujeres y hombres enseñando a niñas y niños y, en particular las mujeres enseñantes enseñando a niñas este tipo de afirmaciones como científicas, es el colmo de lo que el sistema patriarcal puede pretender de nosotras.

Por tanto cuestionemos el género gramatical. La utilización del femenino junto con el masculino o exclusivamente nos parece una herramienta adecuada para la recuperación de identidad, desde ahí y no antes se podrán ir dando más pasos.

Asimismo nos parece un elemento que provoca la polémica y por tanto la reflexión siempre bienvenida.

El análisis de los significados de las palabras responde a la consideración de que cada palabra lleva consigo una carga ideológica y queremos saber cuál lleva cada una porque, en definitiva estamos revisando la ideología.

Cuando nos faltan palabras, las inventamos, seguro que podemos hacerlo al menos para quedar a la altura del chip, o del bit, o de la inflación, o del leasing, o del Irangate, terminología incorporada al lenguaje sin problemas.

Eliminar de nuestro léxico las palabras que se emplean contra nosotras es cuando menos un asunto de defensa personal y colectiva legítimo.

En cuanto a los diccionarios aparte del de la Real Academia que representa la máxima autoridad en el vocabulario aunque nosotras no se la reconocemos y estamos dispuestas a cuestionarla hasta que cambie, sus adaptaciones al medio escolar son todavía más nefastas pues simplifican a través del tópico. Como botón de muestra el Anaya escolar que está en casi todas las aulas de EGB de este país dice así:

Sinónimos de mujer: Hembra, cónyuge, costilla, ramera, puta.

Sinónimos de hombre: Persona, ser humano, sujeto, varón y macho.

Estos libros no merecen estar en ninguna estantería si no están para ser revisados críticamente.

La Academia, extraño ghetto, lleno de Académicos que después de doscientos años de no dejar entrar en su sancta sanctorum a ninguna mujer, abre ahora tan tímidamente la puerta que da risa.

Allá ellos, nosotras cambiaremos el lenguaje independientemente de que ellos sentencien como válido o no este cambio de acuerdo con nuestra sensibilidad, imaginación y a la medida de nuestras necesidades.

Para terminar quiero nombrar a las mujeres de las que he aprendido directa o indirectamente a poner en tela de juicio todo.

Por una parte mis compañeras del colectivo feminista «A favor de las niñas» las más cercanas porque juntas trabajamos día a día. Por otra nombro todavía sin nombre a las mujeres que nunca han escrito libros ni hablado en público, a las que todavía no han escrito pero ya hablan donde quieren, a las que están a punto de escribir y finalmente las que han escrito sobre el lenguaje y han consituido para mí valiosas fuentes de conocimientos —Victoria Sau, Marina Subirats, Elena G. Beldotti, Robin Lakoff, Dale Spender, Deborah Cameron, Cheris Kramarae y Adrienne Rich—.

Estas son las que yo conozco y nombro, tengo constancia de que muchas otras trabajan afanosamente en la misma tarea.

Madrid, mayo de 1987

Interacciones en aulas de Preescolar y EGB: Un estudio sobre sus rasgos sexistas ¹

MARINA SUBIRATS Y CRISTINA BRULLET
Universitat Autònoma de Barcelona

Hacia finales de los años setenta, y como consecuencia de los planteamientos feministas, algunas maestras e investigadoras comenzaron a preguntarse si el sistema educativo seguía teniendo características sexistas, a pesar de no ser ya visibles ni en la legislación ni en la estructura formal de las escuelas. Los rasgos sexistas parecían ahora localizarse predominantemente en dos ámbitos: el ámbito del saber que la escuela considera legítimo, y por tanto el propio discurso científico y su prolongación escolar a través de los libros de texto, currícula, asignaturas, etc.; y el ámbito de la transmisión de este saber, y por tanto, las interrelaciones personales que se establecen en la práctica escolar. En el primero de ellos se han realizado ya algunos trabajos relativos a la cultura escolar; respecto de las interrelaciones en el aula entre maestras/os y niñas/os, la primera investigación hecha en España se inició en 1983, y en este artículo vamos a presentar brevemente su planteamiento y resultados².

1. PLANTEAMIENTO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

La investigación partía de la hipótesis que, siendo tan reciente en España la implantación de la escuela mixta, posiblemente seguían subsistiendo explícitamente dos tipos de mensajes, dirigido uno a los niños y otro a las niñas, dándoles distintas normas de comportamiento y distintas tareas dentro del aula. Es decir, la idea inicial era la de detectar que tipo de pautas de género se estaban transmitiendo en la escuela mixta, y en que aspectos de la relación docente podían localizarse. Al mismo tiempo, conociendo las investigaciones sobre interacción en las aulas entre maestros/as y niños/as realizadas sobre todo en los EE.UU. (Brophy and Good, 1974;

1. Una primera versión de este artículo, firmada por M. Subirats, fue publicada en el número 4 de la revista *Educación y Sociedad* y ha sido después reproducida en otras publicaciones. La versión actual incorpora resultados obtenidos posteriormente así como una parte del análisis debida a C. Brullet.

2. Subirats, M. (1986), *Mujer y educación: la transmisión de estereotipos sexuales en el sistema educativo*, Vol. I y Subirats, M. y Brullet, C. (1987), id. Vol. II, UAB, Barcelona (en curso de publicación). Aunque se trata del primer trabajo realizado en España desde esta perspectiva, y por tanto no es posible comparar los resultados obtenidos con otras investigaciones previas, si existen numerosos precedentes de este tipo de investigación en otros países, especialmente en EE.UU. e Inglaterra. Para los textos que revisan específicamente los estudios de interacción en el aula, ver nota (3). Entre los que plantean de un modo más general el tema del sexismo en la educación, han sido de especial utilidad para este trabajo: Belotti, E. G. (1978), *A favor de las niñas*, Monte Avila (ed.), Barcelona; Delamont, S. (1980), *Sex roles and the School*, Methuen, London; Serbin, L. et al. (1973) *Preacademic and problem behavior of boys and girls*, *Child Development*, 44; Spender, D. and Sarah, E. (ed) (1980) *Learning to Lose: Sexism and Education*, The Women's Press, London; Sprung, B. (ed.) (1978), *Perspectives on Non-Sexist Early Childhood Education*, Teachers College Press, New York; Steedman, C. et al. (ed) (1985) *Language, Gender and Childhood*, Roudledge and Kegan Paul, London; Walker, S. and Barton, L. (ed) (1983) *Gender, Class and Education*, The Falmer Press, Sussex; Weiner, G. and Arnot, M. (eds) (1987), *Gender under Scrutiny*, The Open University Press, London.

Bossert, 1982; Wilkinson and Marret, 1985)³ se suponía que tal vez se estableciera menor interrelación con las niñas, aunque en el caso de las escuelas españolas ello no había sido nunca estudiado. Surgen así dos aspectos a tener en cuenta en el análisis de la interrelación escolar: la posible existencia de dos modelos genéricos, distintos para niños y niñas –lo que podríamos llamar los códigos de género (MacDonald, 1980)⁴– y su relación jerárquica, por una parte; por otra, las relaciones concretas de los docentes, hombres y mujeres, con los alumnos y con las alumnas.

La recogida de datos se llevó a cabo en Cataluña; se eligieron 11 escuelas con clases de pre-escolar y EGB que presentaban características diversas: 4 escuelas rurales, con clases unitarias, es decir, con alumnos y alumnas de diversas edades; 1 escuela situada en una pequeña ciudad, y las 6 restantes en Barcelona o en el cinturón industrial. Del total de 11 escuelas, 3 son privadas, y, de ellas, 1 es una escuela típica de nueva clase media, y las otras son de clase trabajadora. Las otras 8 escuelas son públicas, y sus alumnos y alumnas proceden de clase trabajadora o campesinado.

Dentro de cada escuela se eligieron diversas clases: clases de preescolar, en las escuelas que las tenían, y clases de 1, 2, 4, 6 y 8 cursos, que corresponden a las edades de 6, 7, 9, 11 y 13 años. En cada clase se realizaron grabaciones magnetofónicas de 1 hora a 1 hora y media, y se llevaron a cabo observaciones diversas: la disposición del aula, la manera en que estaban sentados niños y niñas, los juegos en el patio, ... Posteriormente se realizaron entrevistas con todos los maestros y maestras en cuyas clases se había grabado utilizando un guión y explorando sus opiniones sobre las posibles diferencias de comportamiento y actitudes de niños y de niñas y sobre la conveniencia de educarlos en forma igual o diferente. En total hemos trabajado con 91 grabaciones de sesiones de clase y 28 entrevistas. Dos tercios de la muestra, aproximadamente, corresponden a aulas con maestras y un tercio a maestros.

Una vez obtenidas las grabaciones procedimos a la codificación de los intercambios verbales. Se contabilizaron las palabras, frases e intervenciones dirigidas por el docente exclusivamente a niños o a niñas, clasificando las frases según diversos criterios: estructura formal, contenido, etc. y también se aislaron, contabilizaron y clasificaron los verbos y adjetivos.

Se codificaron después las interacciones verbales de los niños y de las niñas, distinguiendo entre las que eran inducidas por el docente y las que eran iniciadas por ellos y ellas. En relación a estas últimas se procedió a una clasificación detallada, con 13 variables relativas al contenido y 11 relativas al contexto de la intervención.

Finalmente, se analizaron las entrevistas a los docentes, que fueron tomadas no como fuentes de información sobre la relación establecida o los comportamientos reales de niños y niñas, sino como documentos en los que es posible detectar las formas ideológicas y los prejuicios más extendidos. En efecto, se consideró que para detectar el sexismo en las prácticas escolares no basta con realizar entrevistas al profesorado. Las opiniones de maestros y maestras son importantes, pero sólo como instrumentos para conocer su ideología explícita.

3. Brophy, J.E. and Good, T.L. (1974), *Teacher-Student Relationship. Causes and consequences*, Holt, Reinhart and Winston, Inc.; Bossert, S.T. (1982), *Understanding Sex Differences in Children's Classroom interaction*, en Doyle, W. and Good, T.L. (ed), *Focus on Teaching*, The University of Chicago Press; Wilkinson, L.C and marrett, C.B. (ed) (1985), *Gender influences in Classroom interaction*, Academic Press, Inc., Madison; estos autores realizan una revisión de las investigaciones relativas a la interacción en el aula entre maestras/os y alumnas/os. Aunque no todos los resultados coinciden, numerosos trabajos señalan la existencia de una discriminación de las niñas en el sistema educativo, medida a través de la interacción verbal que establecen los docentes, así como también suele comprobarse una menor intervención de las niñas.

4. MacDonald, M. (1980), *Socio-cultura Reproduction and Women's Education*, en Deem, R. (ed.) *Schoolin for Women's Work*, Routledge and Kegan Paul, London. El concepto de códigos de género, construido tomando como referencia los trabajos de B. Bernstein nos parece fundamental para superar una etapa descriptiva del análisis del sexismo en la educación que se limita a describir las formas de interacción sin entrar en la consideración de las relaciones de poder y la jerarquización implícita en la diferencia genérica ni en las consecuencias de un trato diferencial sobre la construcción de la personalidad de los individuos.

Para conocer cuál es su práctica real es necesario recurrir a otro tipo de observaciones, que permitan descubrir rasgos culturales que, a menudo, son inconscientes para los propios enseñantes y para la mayoría de la población.

2. RESULTADOS

Los primeros resultados mostraron que, si bien se establecen menos interacciones verbales con las niñas, no aparecían dos modelos genéricos diferenciados a través de mensajes específicos que prescribieran comportamientos distintos para niños y para niñas, ni se les asignaban tareas diferentes en el aula. Así, el modelo educativo está aparentemente unificado, y la única diferencia visible es el menor énfasis en su adopción por parte de las niñas.

La obtención de este resultado nos sorprendió y nos condujo a trabajar de nuevo sobre el conjunto de observaciones realizadas en el aula y sobre las entrevistas con los maestros y maestras, que establecían un gran número de diferencias entre los comportamientos de niños y niñas. Para simplificar aquí la presentación de los resultados, nos referiremos a tres tipos de conclusiones obtenidas: en primer lugar, la negación del género femenino; en segundo lugar, el papel secundario de la niña en las interrelaciones que se establecen en el aula; y, finalmente, las consecuencias de ambos fenómenos para las niñas, analizadas a través de su comportamiento verbal.

DEL NO LUGAR DE LO FEMENINO EN LA EDUCACION

La característica más general y constante que aparece en el análisis de los registros verbales obtenidos durante las clases muestra que, en las formulaciones de los maestros/as, el *código de género femenino está afectado por una negación, perfectamente identificable en el uso del lenguaje. El término genérico utilizado para el conjunto de la clase es siempre niños*; los maestros/as lo utilizan frecuentemente incluso en casos en que se dirigen específicamente a un grupo de niñas. Existen diversos indicios de que el término *niñas* origina una resistencia, y es negado en ciertos pasajes de forma explícita. En una clase, por ejemplo, la observadora pregunta a la maestra cuántos niños y cuántas niñas tiene; la maestra responde: «Sabes que no lo sé, pues no lo sé, tendría que ir a mirar la lista, nunca me he fijado...Yo los veo, los considero todos niños y ya está... no sé, no me había preocupado».

En otra clase la maestra dice: «ahora los niños podrán ir al patio» «¿Y las niñas?», pregunta una de éstas. «Mira, cuando digo niños quiero decir también niñas», responde irritada la maestra. Hecho que da origen dos días después, a que ante la misma pregunta por parte de otra niña, la que recibió la respuesta la vez anterior le aclare: «cuando dice niños quiere decir niñas.»

Evidentemente, se podría pensar que se trata de una cuestión exclusivamente lingüística, derivada de la facilidad de utilizar un único término genérico en una población mixta. Ello sería una simplificación, puesto que el carácter simbólico del lenguaje es bien conocido⁵. Pero, en cualquier caso, otros datos nos muestran que se trata de un fenómeno más complejo: cada vez que se produce una actitud que puede ser considerada como típicamente femenina —típica, por supuesto, en relación a los modelos de género que han sido vigentes, y no como signo de una «naturaleza femenina» previa a toda socialización— esta actitud acarrea una reconversión por parte del maestro/a. «Oye, media hora peinándote cada día», «parece que hagas un desfile

5. *La unificación del lenguaje por medio de la universalización del género masculino no puede tomarse como una prueba de la consecución de la igualdad, puesto que se construye sobre un único género, en una sociedad que mantiene la duplicidad. Diversos trabajos han puesto de manifiesto el carácter sexista del lenguaje; por ejemplo, Spender, D. (1980) Man made Language, Routledge and Kegan Paul. En España, A. García Messeguer y V. Demonte, entre otros autores, han analizado también esta característica del lenguaje, y A. Mañeru la ha tratado en relación al lenguaje escolar.*

de modelos», «esto sobre todo no podía faltar», referido a una niña que se peina. «Ya verás, tenemos unas nenas muy pizpiretas» —hablando a la observadora y con un gesto cursi, ridiculizador, de la cara. Son algunas de las frases recogidas en las aulas de 4, 5 y 6 años. Frases dichas siempre —las grabaciones permiten comprobarlo— en tono irónico, que entraña un juicio negativo.

Pero no sólo hay sanción negativa en las manifestaciones de coquetería, sino también en otros tipos de actitudes consideradas femeninas: la curiosidad hacia otras personas, el deseo de llamar la atención, es decir, un tipo de comportamientos y actitudes que se basan en la interrelación personal, negando la perfecta independencia y aislamiento del sujeto. Estas situaciones, que se producen muy a menudo y son perceptibles únicamente por algunos matices⁶, suelen generar inmediatamente un tono irritado en maestros/as, y unas intervenciones ya no irónicas sino tajantes: «tu a lo tuyo», extraordinariamente frecuentes para las niñas, «deja de hacer tonterías para que te veamos», ...

Ahora bien, la eliminación de este tipo de actitudes no se realiza sólo para las niñas, sino que implica también, y de forma aún más drástica, corrección de actitudes de los niños, cuando alguno de ellos adopta unas actitudes que pueden ser consideradas como propias de niñas. Con un matiz importante en la forma de la corrección: frente a los comportamientos «femeninos» se hace a las niñas una reconvención generalmente irónica; en los niños la corrección es frecuentemente silenciosa y manifestada únicamente a través del gesto por la maestra/o, puesto que es algo que no debe mencionarse, no debió producirse, y de lo que el propio niño no debe tomar conciencia⁷.

Así pues, vemos aparecer un primer rasgo del código de género: la negación sistemática de toda conducta que remita al estereotipo de la femineidad. Formalmente los maestros/as consideran iguales a niños y niñas, o así lo afirman. Pero esta igualdad es entendida en forma tal que todos los alumnos deben ser considerados como *niños*. La igualdad no surge por integración de las características de ambos géneros, sino por negación de uno de ellos. No se generaliza un modelo andrógino, sino que se universaliza el modelo masculino. No hay coeducación, sino asimilación de la niña a la educación considerada modélica, la del niño. O, mejor dicho, en el momento actual este proceso no parece aún totalmente acabado, pero el género femenino, como modelo positivo y explícito, tiende a desaparecer, a ser borrado⁸.

6. La supresión sistemática de los «comportamientos femeninos» hace especialmente difícil aislar y delimitar unos códigos de género que consisten sobre todo en una negación inscrita ya en las normas escolares implícitas. De aquí las dificultades metodológicas que se presentan para aislar un modelo de género casi ausente, del que debemos registrar, sobre todo, el vacío, y cuya existencia se detecta casi únicamente por signos negativos: la incomodidad y rechazo y las sanciones negativas que genera su emergencia en las aulas. Por ello, metodológicamente hay que basarse en la observación muy atenta de pequeños episodios cotidianos —en la línea de la observación antropológica más que en una metodología que permita cuantificación— para detectar el «borrado» de los comportamientos femeninos. Ahora bien, este rasgo es probablemente específico de la escuela y no se encuentra en otros ámbitos de la vida social, o, por lo menos, no en todos ellos. En la familia siguen operando mensajes explícitos diferentes para la producción de individuos-niño e individuos-niña, hecho que permite comprender las diferencias de comportamiento que muestran ya al entrar en la escuela. Sobre estas diferencias y los conflictos que genera, ver Walkerdine, V. (1985), Steedman, C., Urwin, C. and Walkerdine, V., *Language, gender and Childhood*, Routledge and Kegan Paul, London.

7. Un ejemplo de este tipo de sanciones negativas a la conducta de los niños considerada poco masculina: en una de las aulas de alumnas/os de 4 años, dos niños se abrazan y se besan. La maestra se dirige a ellos, los separa y los sitúa en dos extremos de la clase, mientras sigue su explicación dirigida al colectivo. Se trata de un gesto poco espectacular, realizado sin énfasis, pero en forma muy precisa. Evidentemente, puede dar lugar a interpretaciones múltiples. En niños de mayor edad estas situaciones son menos frecuentes, puesto que los propios niños rechazan este tipo de comportamiento; o, cuando se produce, el niño pasa a ser considerado «especial», y, en las escuelas de clase baja, puede recibir muy rápidamente el nombre de «marica» y generar ciertas formas de rechazo en sus compañeros.

8. Algunos signos muestran los «restos» de un modelo genérico positivo; por ejemplo, es algo más frecuente que la maestra/o pida a una niña que la ayude o que acompañe a un compañero, que no que se lo pida a un niño. El análisis de contenido de los adjetivos dirigidos a niñas y a niños muestra que las frecuencias de aparición de ciertos adjetivos no son idénticas: los adjetivos más frecuentes para los dos sexos son «grande/pequeño»; les siguen en frecuencia, para las niñas, «bonito», y para los niños «bueno». Es decir, el borrado del género femenino no es aún total, pero el proceso parece obvio, si lo comparamos con las etapas históricas en las que la propia escuela prescribe dos modelos diferenciados.

Presenta, en las escuelas analizadas, lo que podríamos llamar un carácter «evanescente». Y ello, no porque se desconozca la existencia de unas formas de comportamiento típicas del género femenino, sino porque estas están consideradas como inferiores, devaluadas, y, por tanto, se trata de corregir y borrar su expresión. En efecto, a pesar de la idea de «considerarlos a todos como niños», las diferencias de valoración, en el plano de las opiniones, surgen muy rápidamente, a través de las entrevistas realizadas. Preguntados sobre la existencia o no de comportamientos distintos entre niños y niñas, los maestros/as establecen rápidamente estas distinciones, que van tornándose más y más confusas a medida que aumenta el grado de precisión de la pregunta. De modo general se dice que las niñas son «más tontitas», «más modosititas», «más buenecitas», «se preocupan de ir peinaditas, de llevar su lazo». El diminutivo indica claramente el menosprecio de que las niñas son objeto. En una clase de alumnos/as de 5 años, en la que las niñas se encuentran en minoría y han formado un grupo relativamente cerrado, la maestra se refiere al «mal rollo» de las niñas: «forman un grupito, van con secretos, no juegan con los niños». De una clase de alumnos/as de 6 años, la maestra opina que «las niñas siempre dudan, los niños son más seguros», «las niñas están más amaneradas, por ejemplo, en un dibujo, pondrán las cosas más bonitas, se dibujarán con pendientes, con lacitos...». También en relación al rendimiento escolar aparecen valoraciones negativas para las niñas: se considera que la capacidad de razonamiento lógico es superior entre los niños, que estos tienen mayor creatividad... Hay que insistir, sin embargo, en el rasgo señalado anteriormente: las mayores dudas y contradicciones de maestros/as cuando se les pregunta por el rendimiento en ámbitos concretos, en los que no existen prejuicios establecidos para diferenciar fácilmente las conductas.

Así, la devaluación del género femenino y sus formas de expresión tradicionales conducen a su corrección por parte del enseñante, y nunca a una valoración positiva de los comportamientos que remiten a él. La idea de la igualdad sería la de librar a las niñas de unas conductas y actitudes estúpidas, y formarlas para que asimilen las conductas y actitudes de los niños. Si esta igualdad fuera llevada hasta sus últimas consecuencias, estaríamos frente a un código de género único: el género femenino habría dejado de aparecer como un abanico de comportamientos disponibles para las niñas en la escuela, y nos hallaríamos, simplemente, frente a individuos de sexo distinto, tratados de forma idéntica. Es decir, se habría evidenciado el no lugar del género femenino en la escuela, pero los «individuos-niña» habrían sido rescatados para una educación que les concediera unas posibilidades iguales a las que obtienen los individuos-niño, y por tanto niños y niñas serían tratados de forma idéntica.

DEL LUGAR SECUNDARIO DE LA NIÑA

Es posible que si se mantienen las actuales tendencias en la evolución de los roles sexuales se impongan en algún momento, en las escuelas, un único código de género, el código masculino, proyectado sobre un conjunto de individuos tratados por igual —lo cual no significa que las diferencias no puedan mantenerse en otras instituciones, como la familia. En las escuelas observadas, sin embargo, no ocurre así. Hemos hallado, por una parte, la negación del género femenino en la actuación del profesorado, la continua corrección —a menudo por medio de la ironía, que no sólo corrige sino también ridiculiza— de los comportamientos que remiten a su expresión tradicional. Pero veamos ahora un segundo aspecto de la cuestión: la atención secundaria que se presta a las niñas.

El análisis de los registros verbales muestra las diferencias de atención medida en frases y palabras dirigidas específicamente a niños y a niñas. He aquí los resultados globales obtenidos, para el conjunto de la muestra y después de haber contabilizado una serie de variables en el lenguaje de maestros/as dirigido *específicamente* a niños o a niñas. Estos recuentos están calculados en número de palabras por cada individuo de uno u otro sexo presente en el aula, para eliminar posibles diferencias derivadas de una composición sexual desigual en cada aula y se expresan, para simplificar, en números índices.

Tabla 1

Número de palabras, interpelaciones, etc., dirigidas a niños o a niñas según el sexo del docente, en índices

Sexo del docente Palabras dirigidas a	Hombre		Mujer		Total	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
NUMERO DE PALABRAS NUMERO	100	79	100	71	100	74
DE INTERPELACIONES	100	81	100	76	100	77
NUMERO DE VERBOS	100	81	100	70	100	74
NUMERO DE ADJETIVOS	100	89	100	80	100	86
FRASES DE TRABAJO ESCOLAR	100	86	100	79	100	82
FRASES DE COMPORTAMIENTO	100	82	100	50	100	59
FRASES DE ORGANIZACION	100	70	100	68	100	69

Como puede observarse en los resultados, los maestros/as establecen una menor interrelación verbal con las niñas. Esta menor interrelación verbal se debe, en parte, a un comportamiento más conflictivo de los niños, que reclama mayor atención de los maestros/as. En este sentido se trataría de una atención inducida por los alumnos. Sin embargo, el hecho mismo de que los niños adquieran mayor protagonismo a través de su comportamiento en el aula ha de ser considerado en relación a unas pautas culturales que permiten la emergencia y centralidad de este protagonismo.

Dejemos, sin embargo, este aspecto, y consideremos lo que ocurre en relación al trabajo escolar, en el que los maestros/as suelen tener la iniciativa para dirigirse a los alumnos/as. También aquí la interrelación con las niñas es más limitada. La menor atención a las niñas no deriva por tanto únicamente de una imposición de los niños, sino de una pauta cultural más profunda, la jerarquía de géneros, que los docentes transmiten sin ser conscientes de ello.

El análisis de la relación entre variables de contexto (tipo de escuela, curso, actividad en el aula), características del docente (edad, sexo, formación) y la interacción verbal establecida con niños y niñas es sumamente ilustrativa. He aquí los aspectos más destacables en los resultados obtenidos:

- a) De los 11 centros en los que se ha procedido a la observación, sólo 1 no presenta la característica de mayor atención a los niños, medida en número de palabras. En cuanto a los 10 centros restantes, el análisis multivariado indica la influencia de algunas variables —como por ejemplo el carácter activo o no de la forma pedagógica utilizada—. Se trata, sin embargo, de matices, más que de variaciones drásticas, y por tanto presentaremos los resultados en una publicación más amplia, que permita exponer y discutir tales matices⁹. Digamos únicamente que las variaciones observadas en los índices para cada escuela no parecen derivarse de variables institucionales, sino sobre todo de variables relativas al maestro/a o a la actividad realizada en el momento de la grabación.

9. La muestra de 11 escuelas es insuficiente para generalizar los resultados por tipo de escuela, dado que, además interfiere otras variables, como las relativas a la personalidad del maestro/a, la actividad realizada en el aula, etc. Sin embargo, es muy probable que estudios monográficos sobre un tipo de escuela que tuviera en cuenta la diferenciación por clase social permitiera ver la existencia de diversas formas de tratamiento de niñas y niños también por clase social. En este estudio, esta variable no ha sido tratada, dada la inexistencia de información previa sobre el tema en España. Hay que constatar, sin embargo, que la escuela de la nueva clase media urbana que fue observada presenta un nivel muy alto de discriminación de las niñas, y por tanto no puede considerarse que la «modernización» pedagógica suponga por sí misma la desaparición de tal discriminación. Podría, incluso, formularse la hipótesis contraria, puesto que en la medida en que son enfatizados en las escuelas de clase media los valores de competitividad y logro académico, los «comportamientos femeninos» son todavía considerados como más inadecuados y tendentes al fracaso escolar.

- b) En efecto, la dinámica interactiva en el aula se muestra muy influyente en la interacción verbal con niños y con niñas. Cuando la relación establecida en el aula para una actividad específica comporta pautas poco definidas y situaciones muy abiertas, como, por ejemplo, experiencias, plástica o asambleas, la interrelación establecida por la maestra/o con las niñas queda por debajo del promedio global obtenido, mientras que cuando se trata de una actividad más pautada, característica de la mayoría de asignaturas, la interrelación aumenta, aunque sigue siendo inferior a la establecida con los niños. Los resultados muestran netamente como el profesorado actúa con un prejuicio de interés diverso de niños y niñas por cada actividad o materia, y, por tanto, los estimula en forma diferente según las asignaturas. Así, cuando los docentes hablan de mayor aptitud de los niños para las matemáticas y de las niñas para las asignaturas de lenguas nos están exponiendo su propio sistema de prejuicios que se traducirá en un diferente énfasis en el control del trabajo de alumnos/as según las asignaturas. Dado este resultado, es obvio que más que estudiar la posible capacidad diferencial en niños y en niñas, hay que investigar más a fondo los comportamientos de los docentes en cada tipo de asignatura¹⁰.
- c) Finalmente, hay que poner de relieve los efectos de dos variables relativas a los docentes: edad y sexo. Respecto de la edad, los resultados obtenidos indican que los docentes menores de 30 años discriminan menos a las niñas que los mayores de esta edad, tanto en número de palabras que les dirigen como en la atención a su trabajo escolar.

En cuanto a la variable sexo, reflejada en la tabla 1 para los resultados más generales, se observa que las maestras acentúan más que los maestros la discriminación lingüística en relación a las niñas, tanto en el índice global de palabras que se les dirigen, como en otras variables dependientes, y especialmente en las observaciones referidas al comportamiento, ámbito en el que, comparativamente, las maestras prestan mucha mayor atención a los niños que los maestros.

LAS CONSECUENCIAS DE LA DISCRIMINACION EN LAS INTERACCIONES VERBALES DE LAS NIÑAS

El tercer grupo de resultados obtenidos se deriva del análisis comparativo de las interacciones verbales, voluntarias o inducidas por el docente, que establecen niños y niñas. Los fenómenos más interesantes que aparecen son:

- a) Globalmente, las niñas intervienen menos en la interacción que se produce en el aula, tanto en las intervenciones inducidas como en las voluntarias. Sin embargo, se observan diferencias muy elevadas en los resultados por aulas. En todas aquellas clases en las que los docentes establecen una fuerte discriminación verbal respecto de las niñas, la participación verbal de éstas es muy inferior a la de los niños, siendo también inferior a la interacción que la maestra o maestro ha establecido con ellas. Pero en cambio, en las pocas aulas en las que la interacción verbal del docente con las niñas ha sido similar o muy ligeramente inferior a la que se ha establecido con los niños, las interacciones verbales de las niñas, como respuesta a los docentes, aumentan enormemente, superando cuantitativamente a las de los niños. Una interpretación posible de este dato es que las niñas se comportan en forma muy sensible a la interacción que se establece con ellas; cuan-

10. Esta afirmación no supone que, actualmente, no se den realmente capacidades diferentes para determinadas asignaturas, puesto que la construcción genérica marca realmente las capacidades y aptitudes de los individuos. Maccoby y Jacklin, por ejemplo, encontraron ciertas diferencias relativas a las capacidades matemáticas; o, para ser más precisas, encontraron que a partir de los 12-13 años los niños progresan más rápidamente que las niñas en este aprendizaje. Maccoby, E.E y Jacklin, C.N (1974), *The Psychology of Sex Differences*, vol. I, Stanford University Press, Stanford. Pero estas diferencias se construyen a partir de un entramado cultural múltiple; ver, por ejemplo, Walden, R., and Walkerdine, V. (1985), *Girls and mathematics. From primary to secondary school Bedford Way Papers*, 24, Institute of Education, University of London; por ello, estas diferencias de aptitudes no pueden cambiar únicamente estimulando a niñas y niños a adoptar actitudes diferentes a las actuales. El cambio de las actitudes de los docentes es esencial para no seguir reproduciendo inconscientemente las mismas diferencias de género; y otros cambios deben intervenir aún, como la propia forma de exposición de las matemáticas.

do se les presta poca atención, tienden a retraer su participación. Pero esta «pasividad» no puede interpretarse como un rasgo general, puesto que cuando se les concede una atención similar a la que se concede a los niños, su participación es incluso más elevada; es decir, la pasividad aparece directamente relacionada con el papel secundario que se les concede.

- b) Las intervenciones de carácter voluntario fueron codificadas en forma mucho más detallada para poder analizar las formas de comportamiento producidas sin influencia directa de la maestra o maestro; los principales resultados obtenidos figuran en la tabla 2.

Tabla 2

Diferencias en los tipos de intervenciones voluntarias de niños y niñas. Valores absolutos, valores por individuo e índices.

TIPOS DE INTERVENCIONES VOLUNTARIAS	VALOR ABSOLUTO		VALOR ABS. EN TANTOS X 1		INDICES	
	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS
1. DEMANDA DE AMPLIACION AYUDA, CONFIRMACION	9.19	6.65	0.779	0.728	100	91
2. RESPUESTAS VOLUNTARIAS A PREGUNTAS ABIERTAS	2.27	1.09	0.172	0.091	100	53
3. AMPLIACIONES O CONFIRMACIONES (aportando nuevos conocimientos o experiencia personal)	15.06	7.85	1.165	0.737	100	63
4. PROPUESTAS (el alumno/a, siguiendo o no el tema, va más allá. Conduce el diálogo hacia un centro de interés personal)	1.84	0.87	0.188	0.117	100	62
5. CORRECCIONES	1.11	0.79	0.097	0.092	100	95
6. EXPRESIONES DE SORPRESA, APROBACION, ADMIRACION	0.68	0.38	0.063	0.047	100	75
7. EXPRESIONES DE PROTESTA, DESAPROBACION	1.93	1.17	0.179	0.132	100	74
8. ATAQUES A OTROS COMPAÑEROS (acusaciones, agresiones, burlas)	0.77	0.31	0.056	0.028	100	50
9. EXPRESIONES DE PROTESTA POR ATAQUES DE OTROS COMPAÑEROS	0.31	0.17	0.023	0.016	100	70
10. DEMANDA DE INTERVENCION AUTORIDAD DOCENTE	0.28	0.30	0.020	0.028	100	140
11. DEMANDA DE PERMISOS	0.33	0.19	0.086	0.020	100	67
12. EXPRESIONES VARIAS (absurdos, bromas, monólogos, ...)	2.17	0.58	0.192	0.070	100	37
13. DEMANDA DE APROBACION DEL DOCENTE	0.57	0.31	0.055	0.033	100	60

Dos hechos merecen ser destacados. Como puede verse en los valores absolutos indicados en tantos x 1, hay dos tipos de intervenciones voluntarias que son mucho más frecuentes que las demás: las demandas de ampliación, ayuda o confirmación y las ampliaciones o confirmaciones que hacen los niños y niñas, aportando datos nuevos que proceden de su experiencia

personal. Mientras para las demandas de ayuda las niñas intervienen con una frecuencia bastante similar a la de los niños, en lo que se refiere a las ampliaciones o confirmaciones en los que niños y niñas aportan datos procedentes de su experiencia personal las intervenciones de las niñas son mucho más escasas. Una posible interpretación de este dato es que las niñas han interiorizado ya su papel secundario, y han asumido que su experiencia personal tiene escaso interés en el ámbito público que es el aula. En este sentido es probable que se sientan más seguras cuanto más se atienen a la normativa y a la temática características del sistema educativo, es decir, a la norma aceptada, y en cambio se sienten menos capaces de introducir elementos de conocimiento no previamente legitimados como tales. Los niños, en cambio, se sienten más protagonistas; múltiples datos de la investigación corroboran este hecho (por ejemplo, la ocupación del espacio central del aula, del patio,... o la formulación de discursos en el vacío, no dirigidos específicamente a otra persona, -variable 12 en la tabla 2-). Y por tanto, se sienten más legitimados para introducir en las relaciones escolares elementos que proceden de otras esferas, como también se sienten más legitimados para interrumpir el orden escolar a través de comportamientos que la escuela considera como no legítimos, pero que realmente son tomados por una prueba de la independencia de criterio que se espera que se desarrolle en el niño. Así, el hecho observado de que los niños tengan comportamientos más conflictivos en el aula, que generalmente se interpreta como un «hecho natural», debería ser revisado. Las entrevistas realizadas muestran claramente como la ruptura de la norma escolar, cuando la lleva a cabo un niño, puede ser tomada como un hecho positivo por el docente, porque es una prueba de la «actividad» del niño, frente a la pasividad que supone la aceptación de una norma externa.

c) El tercer resultado que merece comentario es el que se refiere a las variables 5 y 10 de la tabla 2, es decir, las correcciones y las demandas de intervención de la autoridad del docente. Este último tipo de intervención es el único en el que las niñas se muestran mucho más activas que los niños. Este resultado, unido a otro que ha mostrado que las niñas intervienen más en aquellas actividades dirigidas por la maestra o maestro que en aquellas en las que son los propios niños y niñas quienes deben establecer las normas, puede ser interpretado como un indicador de la situación de las niñas respecto de las normas establecidas. Aún cuando el orden establecido las discrimine, les reconoce un espacio para expresarse, un derecho a la palabra; mientras que en las situaciones en que cada individuo compite por un turno de palabra, como por ejemplo, las asambleas, sus posibilidades de expresión son menores. Es decir, a pesar de su carácter sexista, el orden, establecido por los docentes parece tener para las niñas la ventaja de reconocerles unos derechos, aunque estos sean menores que los que se reconocen, factualmente, a los niños; las situaciones abiertas en cambio obligan a una competición en la que en general la posición de las niñas es mucho más débil. De aquí la adhesión a la norma que muestran las niñas, el hecho de que reclamen su cumplimiento¹¹.

3. CONCLUSIONES

En contraste con la hipótesis previa de la posible subsistencia, en la enseñanza primaria, de dos modelos de género diferenciados, con un conjunto de reglas explícitas para cada uno de ellos, los resultados han mostrado otra situación: la tendencia a la homogeneización de las normas, con universalización de las prescripciones del género tradicionalmente masculino para todos los individuos, niñas y niños. Ello no supone, sin embargo, que se haya producido la igualdad: implícitamente siguen manteniéndose dos códigos de género, que podemos identi-

11. *Este rasgo puede tal vez explicar la mayor tendencia de las niñas a «ser estudiantas», sobre todo en las edades bajas. La única manera de conseguir un espacio propio en el aula puede ser precisamente, desde el punto de vista de la niña, su rigor en el cumplimiento de la norma explícita, hecho que puede llevarla a aumentar su nivel de atención, trabajo, pulcritud, etc. Es decir, su papel secundario en el ámbito de la clase no parece traducirse habitualmente en un menor rendimiento escolar, aunque puede hacerlo; la discriminación parece más bien actuar en un sentido contrario. Hecho que, de todos modos, no supone que la niña salga beneficiada de ella: Bourdieu ha puesto suficientemente de manifiesto como el «capital cultural» penosamente adquirido a través del cumplimiento de la norma está siempre devaluado en relación al capital cultural recibido por herencia, que permite transgredir la norma explícita y que precisamente se reevalúa con esta transgresión.*

ficar a través de la diferencia de intensidad en la dedicación del docente a niños y a niñas. Lo que ocurre es que únicamente uno de estos códigos tiene contenidos positivos; el segundo se constituye como una reducción del primero —menor atención, menor énfasis en las indicaciones, menos preguntas— y como una negación explícita de la mayoría de actitudes que remiten al modelo femenino tradicional. Ello tiene consecuencias muy concretas para las niñas. Fundamentalmente las induce a la aceptación de su papel secundario, a la pasividad y a la subvaloración de su propia experiencia. Es decir, a una menor asunción de su papel de sujetos capaces de interacción. Bajo una forma totalmente distinta a la del pasado, se siguen cumpliendo las indicaciones de Rousseau, que ya prescribió que la educación de Sophie debía consistir en impedir la emergencia de un sujeto autónomo.

¿Qué hacer, frente a esta situación? Los cambios necesarios no son simples, y pueden tomar distintas direcciones en función del análisis de los intereses de las mujeres que se haga. Personalmente considerados que hay que superar la etapa de la escuela mixta para llegar a una escuela realmente coeducativa. Ello supone, por una parte, que desaparezca la actual discriminación de las niñas, y que todos los individuos, con independencia de su sexo, sean tratados por igual, en términos de la atención y el estímulo que reciben. Pero ello no basta; si bien hay que estimular la actividad de las niñas, su elección de estudios tradicionalmente no femeninos, y, en general, su asunción del papel de sujetos, hay que darles también un apoyo fundamental sobre la base de lo que ya son, de la valoración de su experiencia en tanto que niñas. Y para ello hay que reevaluar las pautas del género femenino, no en su forma tradicional, sino a partir de una crítica que permita despojarlas de cuanto en ellas no era sino un producto de su ser dominado; porque consideramos que es erróneo reducir el género femenino, en su expresión tradicional, a una mera expresión de la alienación, sin connotaciones positivas tanto para las mujeres como para la sociedad. Pero las pautas y comportamientos del género femenino no deben ser posibilidades ofrecidas únicamente a las mujeres, sino que hay que convertirlos en una posibilidad universal, y afirmar su valor histórico y social: esta operación nos parece necesaria para destruir el sesgo patriarcal del sistema educativo, tal como se produce en la actualidad. Tarea que, por supuesto, no pueden realizar las maestras y maestros aisladamente, y que únicamente puede llevarse a cabo en el conjunto de la sociedad, aunque la escuela puede desempeñar en este cambio un papel de vanguardia.

Taller sobre el desarrollo de la vida afectiva y sexual

EXPERIENCIA REALIZADA EN 3º DE BUP

M^a JOSE URRUZOLA

Instituto Gabriel Aresti de Bilbao

CARACTERISTICAS DEL CENTRO DONDE SE DESARROLLA ESTE TALLER

Esta experiencia se lleva a cabo con 144 alumnas/os de 3º de BUP, cuyas edades están comprendidas entre los 16 y los 18 años.

Se plantea y dinamiza la experiencia en las dos horas semanales, que la asignatura de Etica tiene, dentro de la programación general de BUP. Se consigue permiso de la Inspección, para que estas dos horas sean seguidas en el horario escolar y generalmente, se sale del aula en la que tienen las demás asignaturas, a otro espacio más amplio, donde poder realizar las diversas actividades que exige la planificación general del tema.

Se realiza la experiencia en el curso 1986-87, en un Instituto de BUP de Bilbao de mil cientocincuenta alumnas/os.

El alumno que acude a él, pertenece en su mayoría a tres barrios. La mayor parte vienen de un barrio, predominantemente de emigrados, donde la vida sencilla y honrada de trabajadores de la construcción, mujeres de la limpieza, obreros de fábricas, empleadas de hogar, etc., alterna con un numeroso grupo de jóvenes en paro y con el mundo del tráfico manifiesto de drogas. Otras/os proceden de un barrio de tradición obrera, y el tercero, de nueva construcción, se va poblando de empleados de oficina, profesionales y clase media.

Es un Centro con un cierto hábito de gestión democrática. Desde hace nueve años existe un Consejo Escolar como órgano soberano del Centro, en el que participan igual número de alumnas/os que profesores (una alumna/o por clase y del claustro otras/os tantos, en orden rotativo) los representantes de la Asociación de madres y padres y los del personal no docente. En este Consejo Escolar se elige al equipo directivo, formado por cinco profesoras/es y se cambia todos los años, para que todas/os los profesores vaya participando de estas responsabilidades. En la votación del equipo directivo toman parte previamente al Centro Escolar cada una/o del alumnado, profesorado, del personal no docente y de la Junta de Madres/Padres.

En este Instituto, ante la opción que existe en BUP, para matricularse en Religión o en Etica, en 3º de BUP, han elegido Religión, un grupo y Etica cinco grupos. La Religión se imparte en castellano y la Etica, cuatro grupos en castellano y uno en euskera, puesto que el Centro es bilingüe.

Hasta el año 1978 el Instituto era femenino y a partir de esa fecha, se ha ido haciendo mixto progresivamente.

RASGOS QUE CARACTERIZAN LA AFECTIVIDAD Y LA SEXUALIDAD DE LAS / LOS JOVENES EN LA ETAPA DE BUP Y FP

Nos planteamos este taller, a partir de la realidad que constatamos, es decir, teniendo en cuenta los rasgos que caracterizan la afectividad y sexualidad que de hecho, viven en la etapa de BUP y FP, y que a continuación intentamos sintetizar:

A) Por una parte:

- Manifiestan una mayor espontaneidad y naturalidad, para hablar del tema y en sus relaciones, que jóvenes de décadas anteriores.
- Muestran una aparente desinhibición, que no siempre responde a la realidad.
- No están dispuestos a esperar al matrimonio para tener experiencias sexuales, e incluso van adelantando la edad para vivirlas.
- Tienen mayor acceso a la pornografía, menos facilidades de las que suele pensarse para conseguir anticonceptivos, y gravísimos problemas y fuertes angustias cuando las chicas se quedan embarazadas.
- Dicen rechazar los esquemas sexuales con los que han vivido las generaciones anteriores.

Por otra parte:

- Viven un conflicto entre la aparición de necesidades afectivas y sexuales, diferentes que en edades anteriores y una mayor represión por motivos culturales y morales.
- Poseen una información sexual hecha a base de los clichés que ofrece la sociedad, a través de las películas, revistas, televisión, pornografía, etc.
- Han asimilado más marcadamente los tabúes sexuales.
- En las jóvenes, el miedo al embarazo es una sombra que está presente en cualquier planteamiento sobre su sexualidad.
- Sienten curiosidad por las relaciones sexuales con las personas de otro sexo.
- Tienen una represión personal muy fuerte para plantearse las relaciones afectivo/sexuales con personas del mismo sexo.
- Muestran desconocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades. Reducen sexualidad a genitalidad y a veces muestran cierto miedo al encuentro con su cuerpo.
- Entienden el coito como única forma de relación sexual y en sus expresiones lo identifican con tener «relaciones sexuales completas».
- Frecuentemente viven su sexualidad a través de fantasías, manifestando de alguna manera sus insatisfacciones, tabúes, deseos, etc.

B) Algunos comportamientos sexistas que hemos observado en alumnas/os de esta edad son:

- Los chicos muestran dirigismo sobre las chicas, al organizar fiestas, viajes de estudios, etc. Y las chicas tienden a delegar en ellos.
- Los chicos, en general, buscan lugares de protagonismo y las chicas ocupan lugares más secundarios.
- Los chicos dominan o acaparan los espacios de deportes, recreos, etc., y las chicas se conforman con los rincones que les dejan.
- Conocido es el problema que plantean los chicos al destrozar habitualmente el edificio, material escolar, etc., mientras las chicas son más cuidadosas y ordenadas.
- Las chicas son más responsables, trabajadoras y constantes que los chicos.
- Ellos aparentan más seguridad y ellas, inseguridad.
- Los marcos de participación de ellas y ellos son diferentes. A la hora de profundizar en un debate, las chicas aportan más, pero si hay que dirigir una asamblea, organizar una fiesta, etc., los chicos toman más la iniciativa.
- Algunos chicos hacen gala de sus actos de machismo, reforzados por la aprobación de sus compañeros y el silencio de las chicas.
- Ellos son más desinhibidos que ellas.
- Las agresiones sexuales de los chicos contra las chicas y profesoras, en pintadas, «piropos», acciones ofensivas, etc., no son casos aislados.
- A veces señalan al chico que es dulce, o va con pantalones rosa, o a la chica que es líder, le gusta el fútbol o es muy decidida, generalmente para criticarles negativamente por considerar que han roto la norma.
- Cuando a una chica le gusta un chico, no se lo dice directamente, sino que intenta manifestarlo veladamente, para que él tome la iniciativa de plantearlo.
- Cuando los chicos hablan de ellas entre sí, lo hacen a través de bravuconadas y a veces exagerando para parecer «más hombres».

Hay que tener en cuenta que todo el ambiente escolar refuerza estas conductas, y que desde estas actitudes viven también sus relaciones afectivas, ya que no es posible desligar estos comportamientos generales de sus vivencias afectivas y sexuales.

Las/los educadores debemos conocer esta realidad para partir de estos datos, en todos los debates, trabajos, orientaciones que se planteen a lo largo del tratamiento del tema.

CONCEPCION DE LA VIDA AFECTIVO /SEXUAL DE LA QUE PARTIMOS AL PLANTEARNOS ESTE TALLER

Nos limitaremos a indicar a grandes rasgos la concepción de la vida afectiva y sexual que ha estado presente a lo largo de la realización de todo este taller.

Entendemos que la sexualidad es una necesidad psicofisiológica, propia de todas las personas, desde que nacen y a lo largo de toda la vida, aunque en cada época (infancia, juventud, madurez, ancianidad) se viva de formas diferentes.

La sexualidad es una manifestación de la afectividad que sentimos hacia nosotras/os mismos y hacia las/los demás.

Es una forma de expresar lo que sentimos con el lenguaje del cuerpo. Un medio de comunicación personal. Es también, una forma de conocer las posibilidades de sentir de todo nuestro cuerpo, de experimentar placer con nosotras/os mismos y con las demás personas. Y un modo de erotizar la vida en general.

Aunque la vivencia sexual, como el amor, es difícil, casi imposible de definir, la palabra sexualidad nos evoca las de naturaleza, amor, belleza, libertad, vida, ternura, comunicación,...

La comunicación sexual, como la afectiva, no conoce las limitaciones de la edad, sexo, condiciones sociales, etc.

No existen tampoco normas preestablecidas, ni estructuras propias para el amor. La familia no es el único lugar para el amor y el sexo. Hay otras posibilidades y otros marcos donde desarrollar el amor, que no son excluyentes y a los que cada cual puede optar cuando y como quiera: una pareja estable, varias relaciones estables, encuentros esporádicos, amor y sexo en grupo, con uno/a misma, amor entre dos mujeres, entre dos hombres, paidofilia. Hay personas que aman de distintas formas a lo largo de su vida y hay personas que eligen formas distintas de amar.

No hay fórmulas acabadas, no hay recetas, no hay técnicas sexuales. En la relación afectivo/sexual hay que aprender siempre, crear, descubrir, vivir. Hay que crearlo todo: el lenguaje que se emplea, las posturas, los movimientos, las fantasías, la desinhibición de los sentidos y de los sentimientos, ...

Puede ser útil el conocimiento de la fisiología humana, las investigaciones de los sexólogos, las llamadas técnicas sexuales para alcanzar placer. Pero después de conocer todo eso es mejor olvidarlo en el juego amoroso y partir de amar desde nosotras/os mismos; expresar el amor con nuestro lenguaje inédito, nuestro gesto irrepetible; descubrir la novedad que nos ofrece la otra persona; dar también nosotras vibraciones nuevas cada día, conceder un margen a la apetecible improvisación; indagar el placer por lugares insospechados y de formas indescriptibles; unir el amor a lo festivo, a lo lúdico, al humor, a la fantasía, a la ternura.

En la comunicación sexual, no puede haber topes a lo que se siente a lo que se desea, a lo que se quiere. Pero el amor sexual, no es un caos, una mera acumulación de contactos físicos, no es una posesión, ni un encuentro entre personas al margen de ellas mismas, no es una sin razón, una expresión vacía, una prostitución. Es cuestión de elegir, de saber lo que se quiere, de aprender cómo, cuándo y con quién queremos vivir, hacer el amor.

Buscamos unas relaciones satisfactorias y libres y no un pseudoliberalismo. La superación de formas tradicionales supone una crítica y autocrítica de las marcas que el «modelo» sexual establecido, nos ha ido dejando; un cambio radical y real en nuestras concepciones sobre el amor y la sexualidad y unas experiencias satisfactorias. Y esto tiene poco que ver con el pseudoliberalismo, el cual más bien aporta desequilibrio y unas relaciones deshumanizadas.

Desde todos estos presupuestos, entendemos que es un error identificar sexualidad con reproducción.

Consideramos igualmente erróneo centrar la relación sexual en el coito o en las relaciones genitales, porque supone una reducción de la sexualidad y significa negar la capacidad de todo el cuerpo para sensibilizarse y experimentar placer. Es preciso además, desmitificar el orgasmo, sin banalizarlo, es decir, «dejar de considerarlo la culminación imprescindible de toda relación erótica. El placer no debe tener límites, puede ser breve o largo, puede llevar a alcan-

zar un orgasmo o a un estado de extraña sensualidad, en la que la fantasía se libera provocando diversas sensaciones al margen de la reacción orgásmica».

La sexualidad es una manifestación de lo que somos, de nuestra personalidad global, un reflejo de nuestro comportamiento diario. Una persona que busca en la vida el contacto con la naturaleza, la sensibilización, la no-represión, el placer, la libertad, lo busca también en sus encuentros con las personas y cuando quiere expresarse con ellas con la palabra, con el gesto, con el cuerpo. Difícilmente se puede vivir en el quehacer diario, enfangados/as en la rutina, el mecanicismo, las prisas, el cansancio, lo artificial, o en la dominación, el individualismo, las dependencias, etc., y a la vez tener unas relaciones afectivas y sexuales relajadas, creativas, espontáneas, igualitarias, libres, sensibles, ... Como si la sexualidad no fuese una expresión corporal de nuestro yo.

La expresión sexual es una experiencia más de la vida, no la única, ni al margen de ella. De aquí la importancia del desarrollo de los sentidos, de la sensualidad y de la personalidad.

Todos estos planteamientos sobre el amor sexual nos llevan al replanteamiento de la vida personal global, a un cambio en la filosofía de nuestra vida, a la necesidad de vivir en libertad.

Las mujeres vivimos el amor y la sexualidad de una forma específica.

El amor es un valor humano positivo que han desarrollado fundamentalmente las mujeres y, paradójicamente, una de las causas de su dependencia del hombre y de su alienación (vida en función de otros, sumisión, pérdida de identidad, ...).

La mujer se abandona al amor, se entrega en cuerpo y alma, sin limitaciones. El hombre es más difícil que lo haga. Se podría decir que las mujeres son profesionales del amor y los hombres consumidores de ese amor.

También el amor maternal está lleno de valores contradictorios: por una parte expresa la gran capacidad de afecto y entrega de las mujeres y por otra parte, las frustraciones, inseguridad, soledad, falta de identidad, etc.

Por regla general, para las mujeres, las vivencias sexuales están unidas a vivencias afectivas.

Las mujeres poseemos una sexualidad propia, es decir, no subordinada o dependiente de las apetencias del hombre. Tenemos una gran capacidad de erotismo y reacción sexual, y aunque se señalen lugares del cuerpo de mayor intensidad sexual (como por ejemplo el clítoris y algunos puntos de la vagina), tenemos un cuerpo capaz de sensibilizarse todo él, en la relación sexual con nosotras mismas o con otras personas. Muchas veces se ha ignorado esta realidad, haciendo de la mujer un ser pasivo entregada a los deseos del hombre, a quien sí se le reconocen unas necesidades sexuales.

Las mujeres inconscientemente hemos rechazado la sexualidad entendida como genitalidad, seguramente porque no satisfacía nuestros deseos y hemos buscado otro tipo de sexualidad. En general, las mujeres, en nuestras relaciones, hemos aportado afectividad, sensibilidad, ternura, comunicación, valoración del cuerpo y de la belleza, dedicación, etc. A veces se ha querido ridiculizar la sensibilidad de la mujer, tachándola de sensiblería. Pero hoy volvemos a potenciar todos estos valores que las mujeres hemos desarrollado y queremos seguir desarrollando, uniéndolos también a la vivencia de la sexualidad. Y los reivindicamos no sólo para las mujeres, sino también para los hombres. Creemos que son valores positivos que las mujeres aportan, pero que son propios de toda persona.

Las mujeres podemos encontrar en nuestro cuerpo una fuente de nuestra propia seguridad. Somos autónomas en el placer sexual con nosotras mismas y debemos serlo con el hombre o con otra mujer. Debemos buscar caricias, no protección; afecto, no servilismo; comunicación, no dependencias.

No debemos reprimir nuestros deseos sexuales con otras mujeres, por más que esta sociedad se empeñe en ignorarlos, desvirtuarlos y rechazarlos, aludiendo a causas no naturales. La relación entre mujeres, como toda relación sexual, es una forma de descubrir el propio cuerpo, una fuente de amor y de placer.

Cada mujer debe de crear su propia expresión de belleza, fuera de toda competitividad, estereotipos comerciales y dependencias del gusto masculino. Somos nuestras únicas dueñas y las encargadas de dar color y variedad a nuestro cuerpo, ropa, gesto, ...

Es tarea de la mujer ser libre, lo cual no significa aceptar la idea de libertad, que se le impone por parte de la sociedad llamada progresista.

Las mujeres no hemos nacido para ser madres y formar una familia. La maternidad es una opción más que podemos realizar, y la familia no es la única manera de dar continuidad y forma a la relación sexual¹.

ACTITUDES DE LA /EL ENSEÑANTE AL PLANTEARSE SU COLABORACION EN EL DESARROLLO AFECTIVO/SEXUAL DE SUS ALUMNAS Y ALUMNOS

Generalmente, en esta tercera etapa escolar (BUP y FP) la información y debate sobre sexualidad se realiza a través de las clases de Etica, puesto que no existe una planificación que garantice de otro modo la formación afectivo-sexual del alumnado y tampoco tiene cabida en la actual programación de las otras asignaturas.

Si es verdad que todo el ambiente escolar educa o deseduca, es particularmente importante en este caso, cuidar las actitudes y relaciones del profesor/a de Etica, con el alumnado con el cual va a desarrollar este trabajo educativo, posiblemente durante meses.

Su profesionalidad en esta tarea, además de lo exigido en otras materias, incluye una autorrevisión que le lleve a mantener con las alumnas/os, una actitud abierta, natural, afectiva. Estar dispuesta/o a proporcionar cualquier información. No escandalizarse por nada, puesto que no hay ningún tema del que no se pueda hablar o del que haya que hablar a medias. Mostrar sumo respeto ante cualquier posicionamiento de las alumnas/os, aunque sea para debatirlo. No reprimir sus enamoramientos o las expresiones afectivas que se den entre compañeras/os. Involucrarse en el tema, sin renunciar a su visión personal y a sus necesidades y sin perder el derecho a decir lo que quiera de su intimidad.

Es también positivo que en los debates comparta su punto de vista, si así se lo piden, siempre que cuide de no inculcarles sus moldes personales de relación afectiva.

Seguramente favorecerá los debates y todos los trabajos que hagan si ayuda a crear, en la medida que le sea posible, unas condiciones de comunicación entre ellas/os y un clima de libertad de expresión.

1. *Sexualidad en la Escuela. Ed. La Sal, pág. 31-35.*

Es tarea suya también ir denunciando y corrigiendo los comportamientos sexistas que se den entre el alumnado, porque colaborando a evitar actitudes discriminatorias y agresivas para las chicas y favoreciendo actitudes de respeto, está poniendo las bases para unas relaciones positivas.

OTRAS CONDICIONES QUE CONTRIBUYEN AL BUEN TRATAMIENTO DEL TEMA: ESPACIO, HORARIO, NUMERO DE ALUMNAS/OS, MEDIOS ECONOMICOS

Además de la actitud de la/el enseñante, hay otras condiciones que también colaboran al buen funcionamiento de este taller, tales como:

- Contar con unos locales apropiados a las diversas actividades que se van a desarrollar: lugares para hacer reuniones de grupo, para proyectar películas, para montar exposiciones de fotos, para realizar murales, hacer representaciones, etc.

Además es conveniente superar el espacio del aula, no sólo por razones prácticas, sino también porque psicológicamente puede ayudarles a situarse en un ambiente distinto del que viven en el aula escolar.

- Cuidar el horario. Cada enseñante tendrá que considerar la conveniencia de realizar las dos horas de Etica asignadas, en días separados o unirlos, según la programación que se haya hecho del tema.

Mi experiencia me ha demostrado que es mucho más positivo contar con las dos horas reglamentarias de Etica, seguidas, porque así lo exigen diversas actividades; por ejemplo, para hacer un mural o exposición, o para realizar en la primera hora los debates en grupos pequeños y, seguidamente, hacer en la otra hora la puesta en común, para realizar charlas o «mesas redondas» con personas ajenas al Centro.

Incluso hay varios trabajos que tienen que realizarse fuera del «horario escolar» establecido, tales como, visitas para conseguir documentación o hacer entrevistas, mesas redondas con personas ajenas al Centro, recogida de datos por la calle, etc.

Habrà que estudiar las posibilidades de cada Centro, para poder realizar estas actividades sin perjudicar la marcha escolar, unas veces consideràndolas tareas complementarias de «clase» y otras, como en el caso de mesas redondas, entrevistas, salidas a la calle, etc., sustituyendo por ellas, las dos horas de «clase» semanales de rigor.

- Calcular el número de alumnas/os más apropiado para cada paso del desarrollo del tema. Está demostrado que el número de cuarenta que encontramos habitualmente en cada aula, es excesivo (aunque la mayoría nos vemos obligadas/os a trabajar con este número). Pero, partiendo de esta realidad, habrá momentos en que será preciso seleccionar un grupo pequeño para trabajar con él, en alguna actividad concreta, dejando a los/las demás ocupados/as en otras. Excepcionalmente, incluso es preferible que el resto pierda materialmente un día que entorpecer la buena marcha general del desarrollo del taller.
- Disponer de unos medios económicos adecuados, sin los cuales se haría imposible la realización de actividades como proyecciones de películas, confección de murales, grabaciones de cintas, empleo de revistas, etc.

OBJETIVOS DE ESTE TALLER

En este taller de construcción de relaciones, nos proponemos crear unas condiciones de libertad, crítica, información y debate, que posibiliten como.

Primer objetivo:

Que cada alumna y alumno se plantee desde ella/él mismo, como quiere vivir su afectividad, en sus diversos grados, con las otras personas y que descubra su cuerpo, como instrumento de expresión del amor y como fuente de placer.

La consecución de este objetivo, nos lleva a plantearnos: La ruptura de los estereotipos; «género masculino», «género femenino». A la no aceptación del «modelo» de comportamiento masculino, como el dominante o universal. A no partir de la heterosexualidad como norma. Y a la destrucción de la estructura de poder: hombre/mujer, porque difícilmente puede haber amor y expresión sexual entre personas que parten de una relación básicamente de dominación.

Por todo esto, buscamos como

Segundo objetivo:

Que vivan sus relaciones, desde su singularidad personal, desnudándose de todos los ropajes estereotipados, con que les ha revestido una cultura por el hecho de pertenecer al género masculino o al femenino. Esto es, nos planteamos caminar hacia la coeducación en el desarrollo de la efectividad.

RECURSOS PEDAGOGICOS EMPLEADOS PARA CONSEGUIR ESTOS OBJETIVOS

Para conseguir el primer objetivo, damos cuatro pasos:

Primer paso:

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

Los recursos pedagógicos que empleamos en este paso son:

- a) Escenificación de una discusión familiar, ante el planteamiento que hace una chica de 18 años, de su forma de entender y vivir las relaciones con un chico. (Sobre la forma de realizarlo: ver libro «Sexualidad en la Escuela». Ed. La Sal, pág. 63).

La profesora se coloca entre las/los observadores, anotando reacciones y frases, tales como:

El que hacía de padre, en la experiencia realizada decía: «eres una niña», «lo que tienes que hacer es esperar a casarte y ser una mujer normal» ¿Y si te quedas embarazada?, etcétera, etc.

La que hacía de madre, dijo: «¿pero hija, sin casarte, de qué vas a vivir?» «Eso está mal hecho, reconócelo» «así no serás feliz» «¡vaya golfa!» «debes fundar una familia», etc., etcétera.

La que hacía de hermana mayor: «¡Es verdad que nuestros padres son unos carrozas pero es que tú te pasas!», «¿Cómo vais a comprar el piso?», «debes pensar en tus hijos». El hermano con tonos de «chico moderno» decía: «¡yo, ya sabes que voy a por todas! y que estoy a favor de la liberación de la mujer y de que follen todo lo que quieran, pero es que tú eres una cría», «a saber quién es ese pelao...», etc., etc. La hija que ha presentado su situación argumenta su decisión frente a lo que cada miembro de su familia le dice.

El papel de la profesora es el de recoger estos datos, el de interrogar, cuestionar, reflejar como si fuera un espejo, lo que ellas/os van diciendo sobre cada personaje de esta familia.

Después trata de generalizar esta experiencia haciendo continuamente preguntas, como: ¿Creéis que han exagerado los papeles? ¿No creéis que hoy ya no se da tanta importancia a que los hijos/as se tengan que casar para tener relaciones afectivo/sexuales? ¿Si viviéseis vosotros/as esta situación creéis que vuestros padres reaccionarían así? La mayoría contestó que sus padres pensarían muy parecido a lo que han dicho en la familia representada.

¿Qué hubiera pasado si en lugar de una chica, plantea un chico esta relación? Contestaron: «no les importaría tanto», «le dejarían más libertad, porque no tienen peligro de embarazo», «Si lo hace una chica la consideran una zorra, una golfa, pero si lo hace un chico es más normal».

¿Y qué hubiera pasado, si esta chica expone a su familia, que tiene relaciones afectivas y sexuales con otra chica? Respondieron: «En mi casa no reaccionarían», «Mis padres no se lo creerían», «Se sentirían avergonzados de tener una hija así», «Se llevarían un gran disgusto», «Tratarían de solucionarlo a ocultas, como una desgracia familiar incontable», «pensarían que estoy perturbada mentalmente», «creo que mi madre me llevaría a un psicólogo para que me curase», «Yo jamás lo diría». ¿Y si plantease un chico que se está enrollando con otro chico? Responden: «me darían de hostias», «Me dirían que soy un maricón», «Me dirían que soy gilipollas», «me echarían de casa», «me dejarían de hablar», «Me desheredarían», etc.

Según lo que decía esta familia y según las vuestras, las necesidades afectivas y sexuales ¿a qué edad empiezan? Responden: «a los doce» «a los catorce» «cuando te pica». Una alumna dice «desde que se nace» y varias compañeras/os se escandalizan. Se plantea la diferencia entre relaciones sexuales y relaciones de coito. Después de hacer esta diferencia varias alumnas/os recuerdan casos de niñas/os que desde muy pequeños han mostrado reacciones sexuales «hasta que los mayores les reprimen».

Se recoge lo que ellas/os han ido diciendo y se refleja lo más fielmente posible en síntesis: «Según vosotras y vosotros, en la mayoría de las familias de hoy: sigue siendo importante el casarse. La sexualidad se debe de vivir en el matrimonio. La sexualidad va unida a la reproducción. Las relaciones sexuales se deben de vivir a una edad determinada. Debemos ajustar nuestra conducta a lo que es norma en la sociedad. La sexualidad es heterosexualidad. Se frenan las relaciones a vuestra edad porque al identificar sexualidad con coito, se teme el embarazo. Y no se da la misma libertad para vivir la afectividad a las chicas que a los chicos. ¿Esto habéis querido decirme?»

¿Creéis que esta visión ha podido influir en vosotras/os? La mayoría opina que no.

- b) Recopilación y análisis de recuerdos de la educación sexual que han recibido en la Escuela o Instituto.

Se les invita a formar grupos como máximo de seis, y se les entrega a cada grupo estas dos preguntas:

1. ¿Cómo ha sido tratado el tema de la afectividad y sexualidad en tu Escuela o Instituto?
¿Recuerdas cuándo te han hablado del tema, quién, cómo, que ideas, cuánto y cómo se ha ligado, etc.?

- El grupo encargado de observar los escaparates de las tiendas, podéis decirnos qué habéis visto en ellas: qué imagen dan del hombre y de la mujer. Qué modelos de belleza ofrece. Qué figuras, letreros, etc., nos hablan de lo que debe ser un hombre y una mujer.
- Podéis contar, por fin, las escenas de amor, erotismo, sexo, que habéis observado en la calle. Cuándo se dan. En qué sitios. Entre personas de qué edad. De qué sexo. Qué dice la gente que las observa. Hay abundancia de erotismo o carencia.

De estas observaciones salieron un cúmulo de datos reales (que aquí no puedo exponer por su extensión) que la profesora ha ido anotando cuidadosamente. Partiendo de ellos se empieza la reflexión sobre lo que todo esto enseña de la sexualidad, afectividad y sobre la ideología que encierran los tacos, letreros, «piropos», chistes, etc. Todo ello de cara a que hagan consciente la influencia de todo esto en sus actuales concepciones de las relaciones humanas y de las formas de expresión sexual. Para que ellas/os mismos lo vayan descubriendo, se emplea como método el hacerles continuamente preguntas, como: ¿Qué podemos aprender sobre la vida afectiva y sexual de todo esto que habéis contado?, ¿En que consiste la sexualidad según esto?, ¿Qué órganos del cuerpo nos presentan como sexuales?, ¿Qué papel ocupa el pene en la relación sexual, según estos letreros, dibujos, etc.?, ¿Qué imagen dan del hombre y de la mujer?, etc.

c) Análisis de los medios de comunicación.

- Un grupo seleccionó cinco anuncios de la televisión y los preparó para escenificarlos el próximo día, tal como suceden en la televisión y luego, los mismos, invirtiendo los papeles.
- A la vez otro grupo, elaboró una cartelera de espectáculos, sacando de periódicos actuales, los títulos de películas que tuvieran algo que ver con la sexualidad.
- Un tercer grupo, contestaba a un cuestionario, sobre el contenido de las películas de la televisión y sobre algunos programas.
- El cuarto grupo, revisó las llamadas revistas del corazón y realizó varios murales donde expresó: En veinte revistas observadas: Imágenes de mujeres y de hombres semidesnudos. Imágenes heterosexuales y homosexuales. Imágenes que seleccionan al hombre con la familia y la mujer. Imágenes que expresen relaciones afectivo/sexuales entre ancianas/os o en niñas/os. Imágenes que relacionen al hombre y a la mujer con la belleza.
- Otro grupo, realizó un mural sobre la publicidad en periódicos y revistas.
- Y el sexto grupo, hizo un mural con las letras de canciones conocidas.

Una vez acabados estos trabajos se escenificaron los anuncios y se expusieron en las paredes de un aula de esparcimiento todos los murales.

Igual que en las actividades anteriores, sobre los datos reflejados en la escenificación de anuncios y en los murales, se les va ayudando a que se cuestionen el modelo de relaciones humanas, que la sociedad a través de los medios de comunicación les está ofreciendo.

- d) Lectura de los últimos artículos publicados en varios periódicos, que expresen el pensamiento de la Iglesia, sobre diversos aspectos de la afectividad y sexualidad. Comentario de ellos.
- e) Examinar la postura que mantiene el Estado en el momento actual, respecto al comportamiento afectivo/sexual de las/los ciudadanos. Y si es posible analizar algún discurso de algún político, donde exprese su posicionamiento en este tema.

Segundo paso:

Que analicen el por qué de esta concepción que la sociedad les aporta de las relaciones afectivo/sexuales. Lectura, comentario y debate de textos (ver: «Sexualidad en la Escuela» ed. La Sal, pág. 67).

Tercer paso:

Que se planteen como consecuencia de este análisis, la situación y conflictos creados, por este tipo de concepción de las relaciones: anticonceptivos, aborto, marginación homosexual, pornografía, agresiones sexuales y violación.

- Para informar sobre anticoncepción, llevamos al Centro a una mujer de un Centro de Planificación Familiar, que enseñó a las alumnas/os, una muestra de cada método anticonceptivo, para que, con un conocimiento directo de ellos, pudieran preguntar sobre el empleo de cada uno. Esta sesión de información duró dos horas y al final, se les entregó a cada una/o, un material escrito sobre la anticoncepción.
- Sobre el tema del aborto, se abrió un debate, a partir de una hoja que se les pasó a cada una/o, con diez afirmaciones que se suelen decir en favor y en contra del derecho a abortar. Su posicionamiento ante ellas, hizo que surgieran en clase, diversos grupos de opinión, que posibilitaron un animado y polémico debate. Además se les puso dos vídeos sobre el tema, para que contrastaran sus opiniones con las que existen en la sociedad. (Sobre la forma concreta de realizar el debate: ver «Sexualidad en la Escuela», pág. 67 y 70)
- Aunque la relación homosexual está incluida desde el principio en el desarrollo de este taller, dada su situación actual de marginación, creímos necesario dedicarle un espacio especial.

Invitamos al «Colectivo de Lesbianas» de Bilbao, para que vinieran al Centro. Reunidas las chicas en una clase, estuvieron con cuatro mujeres lesbianas, con las que hablaron durante dos horas, sobre las relaciones entre mujeres.

A la vez, los chicos estaban reunidos en otra aula, hablando sobre las relaciones entre hombres, con dos hombres de la organización de homosexuales, EGHAM.

Al día siguiente, elaboraron por escrito, las impresiones generales de estas charlas y sus conclusiones. Sus impresiones eran muy positivas y sus afirmaciones reflejaban un cambio en sus actitudes, respecto a las mantenidas al comienzo del curso, y una normalización del tema.

- Para tratar el tema de la pornografía, se llevó una revista a clase y sobre ella se abrió un debate: ¿Qué fin tienen las revistas pornográficas?, ¿Qué tienen de positivo?, ¿Y de negativo?, ¿Qué imagen dan de la mujer?, ¿Y del hombre? ¿A quién van dirigidas?, ¿A vosotras/os os ha gustado?, ¿Puede influir en las agresiones sexuales a la mujer o no tiene

nada que ver?, ¿Es que ver desnudos está mal?, ¿No es positivo que haya erotismo?, etcétera, etc.

- En cuanto a las agresiones sexuales y violación, sería incoherente querer educar sexualmente sin enfrentarnos a las agresiones sexuales reales que se dan entre el alumnado y en el medio social en el que viven.

Son múltiples las ocasiones cotidianas en la vida escolar, que podemos denunciar como sexistas y a las que debemos buscar solución: pintadas en las paredes del Centro, ridiculización del cuerpo de una compañera, ofensas verbales y físicas a las chicas, en pasillos y vestuarios de gimnasia, actitudes de algún profesor hacia alguna alumna, agresiones verbales de algún alumno a una profesora, metiéndose con su forma de vestir, su cuerpo, etc., intentos de forzar sexualmente a alguna compañera, chistes agresivos para la mujer en fiestas, claustros, asambleas, y una larga lista de hechos que diariamente dejamos pasar y que van configurando de alguna manera nuestras concepciones sexistas de la sexualidad y de las relaciones.

El tratamiento concreto del tema lo hicimos:

- a) Reuniendo a las chicas en un grupo y a los chicos en otro y pasando a cada grupo una hoja con diez afirmaciones (como hicimos en el tema del aborto), sobres las que tenían que posicionarse. La forma de enfrentarse al tema, fue tan diferente y contrapuesta, que en un grupo posibilitó un polémico debate y en otros, lo imposibilitó.
- b) Analizar una agresión a una chica, que hubo en el gimnasio, para desenmascarar todo lo que había detrás de ella. ¿Qué se ha manifestado en esta agresión?, ¿Qué ideología encierra?, ¿Por qué se agrede a las mujeres generalmente más que a los hombres?, ¿Quién ha salido perjudicada?, ¿Esto ha sido un hecho aislado o es frecuente?, ¿Qué actitud ha tenido el Centro?, ¿Qué actitud debe tomar la agredida?, ¿Qué haríais con el agresor?, ¿Cómo solucionaríamos este tema, es decir, qué podríamos hacer para que no se dieran agresiones sexuales?, etc., etc.

Creemos que un tratamiento adecuado de las agresiones sexuales que suceden en el marco escolar, es una forma más de colaborar a que vayan descubriendo la necesidad de unas relaciones sin imposiciones, ni dominaciones, que no reduzcan a la mujer a una cosa a poseer, vividas en el respeto y valoración mutuas y en la libertad de todas las personas.

Cuarto paso:

Posibilitar que ellas/os, creen su propia alternativa, con criterios no sexistas, de creatividad y libertad.

Para ello hemos empleado diversos recursos pedagógicos, que colaboren en la acción positiva de crear actitudes nuevas personales:

- Ejercicio de asociación libre de palabras. Se trata de ir nombrando palabras que tengan relación, con la vida afectiva, el cuerpo, con la sexualidad, y que a través de sus libres asociaciones, constaten sus propias actitudes, ideas, tabúes, autorepresiones, sentimientos positivos, etc.
- Para que descubran la importancia de los diversos grados de comunicación y afecto: entre compañeras/os, amigas/os..., hicimos un juego con tres monedas. Puestos/as en círculo y en total silencio, cada una/o pone delante sus tres monedas. En cada una pone algo de su vida personal, transformando así la moneda en un símbolo. Luego se les invita a que las entreguen a la compañera/o que quieran, en silencio. Sentadas/os de nuevo, se les pregunta si alguien quiere comunicar a quién ha dado su moneda y por qué.

En algunos grupos llegamos a estar todas/os en silencio total, tres minutos. Tratamos de vivenciar esta incomunicación: ¿Cómo os sentís en este silencio?, ¿por qué?, ¿Creéis que lo que hay en esas monedas es algo tan íntimo que no se puede decir?, ¿Os gustaría conocer las que os han dado?, ...

Generalmente expresan la dificultad de comunicar sentimientos, que han tenido, se lamentan de la falta de confianza que han descubierto entre ellas/os, del grado de incomunicación en el que vivimos, etc.

Se les ayuda por medio de interrogantes a que descubran el salto que hay de esta incomunicación cotidiana a la expresión del amor sexual y la necesidad de vivir la afectividad en sus diversos grados.

- Que expresen por medio del color, cómo se imaginan o qué sienten del amor sexual.

Cuando acabaron de pintarlo se les invitó a que expresaran sus sentimientos a las/los demás.

- Se les indicó que cogieran de la mano a una compañera «que les cayera bien» la llevaran a un rincón y le expresaran por qué le tenían simpatía y todo lo bueno que veían en ella/él. Hicieron pocas/os el ejercicio. Más las chicas que los chicos. Los que no cogían a nadie se excusaban «eso ya se sabe», «para que decírselo»... Se vuelve a constatar cómo se sitúa cada una/o a la hora de expresar afectos. A las/los que les dijeron, confesaron que se habían sentido muy bien oyendo lo que les decían.

- Escenificaciones:

- Una chica de 13 años le dice a su hermana de 17, que se han ido los padres de fin de semana, que le deje ir con su chaval a casa. La hermana debe de reaccionar en la representación como lo haría de verdad en la realidad.
- Una chica le dice a otra que le gusta mucho y que le gustaría enrollarse con ella.
- Lo mismo, un chico a otro.

(En estas tres representaciones, cada una/o no sabe el papel que va a jugar el otro/a, antes de la escenificación).

- Cada alumna/o representa a su padre o a su madre. Delante se ponen cuatro alumnas/os que se supone les acaban de dar una charla sobre la educación sexual a sus hijos/as.

Los que hacen de padres y madres, preguntan sobre ello y las/los que están delante deben de responder lo que de verdad piensan.

- Una mesa redonda sobre heterosexualidad, diciendo de los heterosexuales, las afirmaciones, opiniones, que ellas/os dicen de la homosexualidad.

- Se pusieron en la pared varias cartulinas con frases sin terminar, para que cada una/o las acabe como quiera, tales como:

«Yo antes creía que... pero ahora me he dado cuenta de que...

«Cuando amo...». «Cuando me expreso sexualmente...». «Hay hombres que creen que una mujer...». «Lo que más deseo ahora es...». «Digan lo que digan una mujer lesbiana...». «Para mí, un hombre homosexual...», etc.

- Se les invitó a que contasen experiencias positivas de amor, que conociesen. Y a hacer una lista de las palabras y frases de amor que hubiesen dicho u oído, en las relaciones afectivas.
- Escribieron algunos artículos para la prensa (algunos se publicaron), sobre cómo quiere vivir una/un joven las vivencias afectivas y sexuales.
- Seis chicas voluntarias, realizaron una película en vídeo.
- Hicimos durante dos horas y media, fuera del horario escolar, ejercicios de relajación, respiración, expresión corporal y masaje, con la dirección de una mujer, especializada en ello.
- Se les dio una charla sobre: «el cuerpo». Como receptor de sensaciones. Como lenguaje. Y como instrumento de placer.

Hacia el segundo objetivo, la coeducación, caminamos día a día, a través de las actitudes que tomamos en las múltiples situaciones y ocasiones que nos ofrece la cotidianidad del aula.

¿Cómo?

- Reconociendo los valores positivos que aportan las mujeres, para que sean vividos por chicas y chicos. Favoreciendo y reforzando el que los chicos sean sensibles y cariñosos, que estén dispuestos a ayudar, que se preocupen de su físico, etc., respetando siempre su individualidad.
- Valorando igualmente las cualidades positivas que ofrecen los hombres, tanto para los chicos como para las chicas. Impulsando y reforzando que las chicas sean delegadas de clase, que tomen iniciativas, que sean decididas para organizar y dirigir actividades, activas para el ejercicio físico, etc., respetando siempre su individualidad.
- Criticando el falso sentimiento de superioridad de los chicos.
- Estimulando en las chicas su autoestima y seguridad en sí mismas.
- Ayudando a chicas y chicos a aceptar su cuerpo tal como es, con sus bellezas y sus defectos, y a no juzgarse a la luz de estereotipos de belleza.
- Colaborando a que vivan sus relaciones amorosas basadas en la igualdad de condiciones y no en el poder. Lo cual supone educar al hombre para que no sea dominador y a la mujer, para que no sea cómplice de esta opresión.
- Evitando, que desde muy pequeñas/os, se considere el cuerpo de la mujer, objeto de placer o posesión del hombre. Es un paso previo, necesario, para unas relaciones igualitarias, porque es difícil o imposible que se de el amor heterosexual y su expresión sexual, sobre la base de la colonización del cuerpo de la mujer.

A lo largo de toda esta experiencia, no nos planteamos la igualdad entre alumnas y alumnos, sino la no discriminación, porque creemos que en la realidad no hay igualdad, sino desigualdad y que tratar igual a los chicos que a las chicas, es cuando menos mantener la desigualdad.

Hablar de no discriminación a las chicas, no es buscar el enfrentamiento entre los dos sexos y mucho menos la revancha, sino más bien dar el primer paso hacia la coeducación.

Desde nuestro punto de vista, el objetivo de la coeducación, será precisamente, llegar a una real comunicación entre los sexos en unas relaciones igualitarias y en libertad, en las que cada persona sea respetada por lo que es y por lo que vale y no por su pertenencia a un género o a otro.

EVALUACION DE LOS OBJETIVOS

La evaluación que hacemos respecto al primer objetivo, es globalmente positiva.

En los dos últimos meses del curso se observa, una mayor naturalidad para hablar del amor y del sexo, en cualquiera de sus aspectos. Un grado de información bastante más amplio del que mostraban al principio de curso y una normalización en sus planteamientos personales y en la forma de vivir sus relaciones.

Aceptan las relaciones con su propio cuerpo, con una actitud menos represiva, que la que mostraban en los primeros ejercicios que hacían.

Han cambiado bastante profundamente, su aceptación de las relaciones homosexuales. Aunque siguen confesando su propia autorepresión, expresan convencidamente que es una posibilidad más de plantearse sus relaciones.

En las críticas que hacen en las últimas escenificaciones, juegos y en lo que expresan con pinturas, se ve que no reducen la sexualidad al coito y a lo genital. Se ve que valoran la sensibilidad, la comunicación de sentimientos, la ternura, una belleza no estereotipada y el afecto.

En general hablan de la sexualidad como una expresión del amor, aún que esto lo muestran más las chicas, porque los chicos, tienden más a separarlo.

Aunque este es el ambiente general, en casos concretos se observa que perduran las inhibiciones, el miedo al cuerpo, el rechazo a la homosexualidad, la sublimación de lo sexual, el falso pudor, la negación a expresar afectos y sentimientos, el miedo a vivir fuera de la norma establecida.

Respecto al segundo objetivo, la evaluación global que hacemos es negativa, en el sentido de que:

- Ha resultado durísimo llevar a la práctica, lo que planteábamos en el segundo objetivo «no buscamos la igualdad entre chica y chico, sino la no discriminación».
- Cualquier crítica de las actitudes sexistas, en los medios de comunicación en las películas, letreros, etc. ha provocado una actitud de defensa por parte de los chicos. Cuando se criticó el machismo de las revistas, un grupo de chicos, se revelaron, diciendo que se sentían «machacados». Todo esto ha supuesto mucha dedicación de energías, tiempo, contemplaciones y en ocasiones ha sido un obstáculo para profundizar en el tema del que se estaba tratando.
- Las actitudes defensivas de los chicos, en algunos grupos han acoquinado a las chicas y en otros, según testimonios les ha aburrido y han «pasado de semejante debate».
- La mayoría de los chicos, no quieren renunciar a sus expresiones y comportamientos machistas, porque no los consideran corregibles: «mi padre piensa igual». «Todos los hombres lo hacen, eso es normal», «la culpa la tienen las chicas», «que se defiendan», «que cambien ellas primero», ...

- Cuando se trataba de relaciones heterosexuales, querían hablar, de las relaciones sexuales, pero al margen del sexismo «eso no tiene ninguna relación con las relaciones afectivas y sexuales, eso es hablar del feminismo y eso es otro tema».
- Todavía al final, muestran miedo, pánico, a dejar su protagonismo y privilegios en las relaciones.
- Les molesta las críticas que las chicas hacen a actos machistas que han observado en su medio ambiente y que al hacer varias actividades, han ido saliendo, porque según decían las chicas se sentían «implicados».
- Algunos han cambiado comportamientos concretos, por ejemplo, critican la violación y la agresión sexual o están dispuestos a que una chica se insinúe sin juzgarla despectivamente. Con ello se sienten a salvo de que nadie les critique de machistas, embellecen sus conductas, pero no están dispuestos a cambiar la estructura sexista de poder, hombre/mujer.
- Por otra parte, las chicas, están demasiado acostumbradas a estar en el segundo lugar y no les llama la atención el protagonismo de los chicos.

Su mundo de experiencia es todavía reducido y no tienen suficientes argumentos para contrarrestar una actitud sexista generalizada.

En general han asumido el rol, que una sociedad sexista asigna a las mujeres y les resulta más cómodo seguirlo, que crear el que ellas quieran vivir.

Hay que tener en cuenta además los lazos de compañerismo y afecto que les une a los chicos de la clase, aún cuando no estén de acuerdo con sus comportamientos.

Nos propusimos cambiar las actitudes al vivir el amor y esto supone cambiar también, las relaciones de poder, hombre/mujer, pero hemos constatado la dificultad o imposibilidad de hacerlo así, aisladamente, en un Centro mixto, sin planteamientos coeducadores.

De aquí, que acabemos la experiencia, con un gran interrogante sobre la posibilidad de hacer coeducación en el actual marco de escuela mixta. La experiencia, nos lleva más bien a buscar nuevas fórmulas para hacer coeducación.

Desde la cuna nos discriminan

RAQUEL JIMENEZ

*Colectivo por una Escuela Infantil no sexista
Madrid*

Desde varios centros de Escuelas Infantiles, un grupo de profesionales educadoras sensibilizadas en el tema de la no discriminación por razón de sexo en la educación y tras la observación directa de varios años, nos parece importante dar a conocer nuestros análisis y datos como muestra de que ya desde los 0 años se imparte educación discriminatoria y nuestras propuestas como alternativas a una acción globalizada en este campo, dentro de una etapa evolutiva (0-6 años) donde se forman las bases más sólidas de la personalidad.

ANTES DE NACER

Nuestro análisis comienza en las entrevistas personales con madres y padres en las fichas clínicas de las criaturas, donde observamos que más consciente o inconscientemente aparecen discriminadas madres e hijas:

- La mayoría de las parejas desean que el primogénito sea un niño, y si es una niña se espera el varón en el segundo. Si las dos son niñas, la segunda representa una desilusión. Y si se había programado tener dos criaturas, el número se alarga hasta conseguir el deseado varón. En caso de desear una niña, suele ser porque se quiere una criatura afectuosa, sumisa, su compañía, ayuda doméstica o se carecen de personajes femeninos en las familias.
- En caso de problemas de procreación los análisis clínicos son efectuados primero a las mujeres y si son negativos entonces al hombre.
- A pesar de que el padre determina el sexo de la criatura, se le atribuye a la madre la «incapacidad de parir varones», sobre todo en clases rurales o deprimidas.
- Si la criatura nace con anormalidades la madre se siente totalmente culpable.
- Ya desde la ecografía la madre es obligada a asegurar el modelo sexual establecido y se le va a culpabilizar en caso de que este modelo se «desvíe».

EN LA ESCUELA INFANTIL

- Hasta los 18 meses aproximadamente la movilidad, gestos, llantos y agresividad son prácticamente iguales en ambos sexos, pero las educadoras ya se dirigen al niño con un tono de voz más fuerte, y más sensiblero a la niña. Se espera que los niños sean más inquietos y precoces, mientras que las niñas sean más tranquilas.

- El coqueteo, también común a partir del año y medio o dos años alegre y se estimula en una niña; en el niño choca o no se presta atención.
- Con la marcha, la lucha por el espacio es más tolerada para el niño; de la niña se espera que sea más tranquila y respetuosa.
- El lenguaje de la educadora, masculinizado, es imitado y reproducido por las criaturas.
- La agresividad del niño se expande hacia los demás de forma directa; la de las niñas, al no esperarse ni aprobarse en ellas, se desarrolla «por detrás», con grandes dosis de autoagresividad.
- Los juegos y actividades encierran claras diferencias de comportamiento: los chicos son más ruidosos, en continua actividad; ocupan de inmediato los espacios y lugares de mayor atractivo de juego motriz. Las niñas se muestran más tranquilas y silenciosas ocupan los rincones donde almacenan, ordenan, se disfrazan, o están de simples espectadoras de los grupos más protagonistas.

A la hora de recoger las niñas están más dispuestas y son más solícitas para hacer recados o ayudar.

En el juego simbólico, ya desde los dos años, niñas y niños imitan y se identifican con los roles sexuales aprendidos y los interpretan con suma fidelidad.

EN LAS RELACIONES CON MADRES Y PADRES

Desde la Escuela Infantil se implica a la familia inmediata reforzando y fortaleciendo aprendizajes ya establecidos y adquiridos, en tanto que otras conductas se modifican o extinguen.

- Las relaciones diarias se dan casi exclusivamente con madres, ya que son éstas las que marcan el horario de entrada y salida de sus criaturas.
- Llevan las madres a sus hijas e hijos dentro de un estado de sufrimiento y culpabilidad, cuando no de enfrentamiento con el padre, pues tienen asumida la necesidad absoluta de su persona para el equilibrado desarrollo de la criatura; el padre no parece sentir nada de esto.
- En un principio sólo les interesa el carácter asistencial de la Escuela, y nos dejan a las criaturas como hijas/os que no como alumnas/os.
- A las entrevistas personales y reuniones de clase son las madres las que asisten, asumiendo la responsabilidad de la trayectoria de sus criaturas. Cuando aparece el padre o se desentiende culpabiliza a la madre.
- En las Asociaciones de Madres y Padres vuelve a repetirse el desequilibrio de asistencia, aunque aquí la escasa voz de los padres aparece con más relevancia, ya que hay más posibilidades de protagonismo.
- Es de notar las relaciones con las abuelas que en muchos casos se sienten o son sustitutas de las madres.

CON LA ADMINISTRACION

- Las relaciones con los Ayuntamientos, Autonomías, Ministerio de Trabajo, son de carácter laboral o económico y si las hay de carácter educativo, ni en cursillos, publicaciones, o guías educativas, aparece el aspecto no discriminatorio por razón de sexo, ni hay normativas vigentes a este respecto.

EL PERSONAL DOCENTE

- En este nivel educativo no aparecen apenas educadores. Por un lado socialmente se exige en el personal docente de las Escuelas Infantiles una clara sustitución del papel y modelo materno, pues en casa es la madre la que se ocupa de atender las necesidades básicas y educacionales de las criaturas, es decir, se considera que el trabajo en las Escuelas Infantiles es un trabajo propio de mujeres. Por otro lado es un trabajo de sueldos bajos (las educadoras suelen vivir con apoyos económicos de compañeros o de las familias), y de escaso prestigio social. Si hay personal masculino, suele ocupar los grupos de mayor edad (4 y 5 años) y su paso por la Escuela Infantil es breve.

Así, ésta es una de las causas de asentamiento de los roles sexuales, y son sobre todo las niñas las perjudicadas ya que imitan y se identifican con el papel de las maestras.

- En general, aunque se trate de educadoras/es avanzadas y progresistas, no se tiene una sensibilización mínima en el tema de la no discriminación en la educación por razón de sexo.

Las propuestas que exponemos a continuación han sido trabajadas en su mayoría en los centros donde pertenecemos las personas del «Colectivo por una Escuela Infantil no sexista», con resultados positivos, y que a través del recién creado seminario permanente, ampliaremos y profundizaremos.

PROPUESTAS PARA LA NO DISCRIMINACION POR RAZON DE SEXO EN LAS ESCUELAS INFANTILES

EN LAS ACTIVIDADES

- Partiendo de que con el mismo material de juego niñas y niños son capaces de jugar con el mismo entusiasmo, sin provocar conflictos sexuales, proponemos la utilización de rincones y talleres donde se trabaje el juego como modificador de estereotipos sexuales.
- Utilización de los espacios de forma equitativa, si es necesario segregando los grupos, hasta que se de un respeto mutuo, hábito más fácil de conseguir cuanto más corta es la edad.
- Potenciar en los niños juegos de manipulación y de mesa y en las niñas juegos de mayor desarrollo motriz.
- Revisar el material de juego para no caer de forma exclusiva, ni en el juguete sexista del mercado ni en el asexuado que ofrecen algunas tendencias pedagógicas.

La gama de juguetes ha de ser amplia, potenciado su utilización por ambos sexos.

- Potenciar las responsabilidades, conductas de autonomía y hábitos de igual manera en niños que en niñas.

EN EL LENGUAJE

Nos parece fundamental el cuidado del lenguaje en esta etapa evolutiva donde se elabora e imita su estructura, por lo que es esencial:

- Cuidar el tono de la voz para que no sea diferente si nos dirigimos a niñas o niños.
- Evitar el abuso de diminutivos, infantilismos y ñoñerías para dirigirnos a las niñas y expresiones prepotentes para los niños.
- En la etapa de identificación sexual, no enmascarar los términos que definen las zonas genitales (si se utilizan nombres familiares que no sean de prepotencia o menosprecio); y no caer en la negación del sexo femenino por omisión.
- Ante la escasez de cuentos, láminas, libros de imágenes no discriminatorias, proponemos revisión, modificación e invención de los textos e imágenes que modifiquen estereotipos. Igual con respecto a las canciones, poemas, trabalenguas y adivinanzas.
- Dentro del lenguaje corporal que las actividades de las niñas les proporcionen mayor movilidad, y más contacto corporal a los niños, que no sea sólo expresión de su agresividad; utilizando para ello, a partir de los dos años, el juego dramático.

CON LOS NUCLEOS DE CONVIVENCIA

- Implicar a los padres dentro del proceso educativo de sus hijas e hijos, para que asistan a las entrevistas personales y reuniones de clase.
- Que el horario del padre, no sólo el de la madre. determine la estancia de las criaturas en la Escuela.
- Que las propuestas de no discriminación en la Escuela se sigan paralelamente en casa.
- Desculpabilizar a las madres, haciendo que la responsabilidad del proceso educativo de la criatura sea igualmente compartido por el padre.
- Promover y apoyar campañas de sensibilización sobre el tema, y cualquier iniciativa en este sentido.

AL PERSONAL DOCENTE

- Incorporación del personal docente masculino con carácter rotatorio (el 50%).
- Profundización sobre el rol de la educadora/or en la Escuela Infantil. Revisión del currículum oculto, analizando actitudes inconscientes maternas y discriminatorias.
- Programar, sistematizar y evaluar el trabajo de cambios de estereotipos. Utilizar grabaciones con cassette y vídeo como medio de revisión y evaluación de actitudes sexistas.
- Sensibilización de todas las personas que trabajan en la Escuela Infantil.

De cómo un grupo necesita cambiar de nombre y de análisis

*Colectivo Feminista «A favor de las niñas»
Madrid*

«El colectivo A favor de las niñas actualmente está formado por mujeres feministas enseñantes, el grupo surge en el año 1980 a partir de investigaciones individuales en distintos centros, sobre la discriminación por razón de sexo en el sistema educativo. Entonces el grupo se denominaba «Escuela y roles sexuales».

Después de una primera fase de recogida de datos mediante pruebas objetivas realizadas en las aulas, observamos que la discriminación por razón de sexo era una constante en la práctica escolar.

Consideramos oportuno introducir este tema en los movimientos de Renovación Pedagógica que en ese momento cuestionaban la organización, metodología y objetivos del sistema educativo. Sin embargo, después de dos años de debate y discusión, llegamos a la conclusión de que era más eficaz constituir un grupo independiente dedicado específicamente al estudio de la situación, búsqueda de alternativas para eliminar el sexismo. A partir de ese momento el grupo se llamó colectivo «Por una escuela no sexista».

La discriminación por razón de sexo en la enseñanza no es más que uno de los elementos de los que se sirve el sistema patriarcal para perpetuar la opresión de las mujeres. Por ello se hizo evidente que el cuestionamiento de la discriminación en la Enseñanza había que situarlo dentro de un marco global de lucha contra el sistema patriarcal desde el Movimiento Feminista.

El trabajo de observación y análisis de las situaciones discriminatorias en los diferentes ámbitos de la Educación (Administración, organización de los Centros, práctica educativa...), en un primer momento nos llevó a interpretaciones fragmentadas de la realidad.

De este modo intentamos plantear alternativas concretas a cada situación de discriminación que diesen como resultado un sistema coeducativo:

- Modificación del lenguaje.
- Revisión de los textos escolares y material didáctico.
- Redistribución de los espacios.
- Cuestionamiento de los sesgos sexistas en las diferentes materias, en las prácticas deportivas y en las actividades de tiempo libre.
- Programación de objetivos, actividades y metodología de carácter coeducativo.

- Reparto equitativo de los puestos de responsabilidad en los claustros, niveles educativos, Asociaciones de Madres y Padres.
- Autocrítica y debate sobre las actitudes sexistas del Profesorado. La puesta en práctica de estas Alternativas, el seguimiento de las mismas y su posterior evaluación hizo necesario que revisásemos nuestros planteamientos iniciales así como nuestra propia denominación que desde entonces es colectivo feminista «a favor de las niñas» dado que
 - Las niñas no acceden al sistema educativo en igualdad de condiciones que los niños haciéndose esta discriminación extensiva a profesoras y madres respecto a profesores y padres.
 - La escolarización de las niñas y la participación de las profesoras y madres en el proceso educativo no ha venido acompañada de una reestructuración de la Enseñanza planteada desde las necesidades e intereses de las mujeres; por ello lo que se ha producido es una incorporación obligatoria al modelo educativo masculino.
 - Las expectativas que el sistema escolar tiene de las alumnas y de los alumnos son diferentes, y suponen una limitación en el desarrollo integral de las niñas y sus opciones profesionales.

Plantear alternativas coeducativas dentro de un sistema educativo de carácter patriarcal sin revisar las bases que lo sustentan, puede producir efectos contrarios a los deseados, ya que se pueden conseguir resultados formales que aparentemente neutralicen la discriminación, pero que al no abordar los problemas de fondo están estableciendo mecanismos de ocultación.

De este modo la escolarización de las niñas en escuelas mixtas se ha confundido con coeducación. Al no haber sido revisados los presupuestos de la enseñanza con valores masculinos (competitividad, agresividad, jerarquización, fuerza física), las niñas, al igual que las mujeres en la sociedad, sufren los efectos del desarrollo de estos principios. Por ello en la escuela mixta, pretendidamente coeducativa las niñas se encuentran en un ambiente hostil, en el que sufren continuas agresiones físicas y verbales y donde constantemente son requeridas para juzgar los papeles que la sociedad asigna a las mujeres: neutralizadoras de violencia; mantenedoras del orden, la limpieza y la estética; colaboradoras con el profesorado en la integración niños/as que presentan problemas de conducta o aprendizaje. Al finalizar el proceso educativo se produce un fenómeno que entra en contradicción con los resultados académicos obtenidos por las niñas, que a pesar de ser superiores a los de los niños, no les abren las puertas del mercado de trabajo en igualdad de condiciones con sus compañeros.

Estas observaciones crean la necesidad de buscar las raíces del problema. Por una parte, habrá que analizar los elementos de los que se sirve el sistema patriarcal para perpetuar la opresión de las mujeres a través del sistema educativo, modificar estos elementos y elaborar una filosofía educativa que posibilite el desarrollo pleno de las personas con independencia del sexo al que pertenecen.

Esta filosofía debe basarse en principios que tengan en cuenta:

- La no identidad de los conceptos sexo y género.
- La revalorización de los roles sexuales hoy infravalorados.
- La distribución de roles sociales no jerarquizados e independientes del sexo.
- El desarrollo de esquemas de organización social que no estén fundamentados en la subordinación de ninguno/a de sus componentes.

- El estímulo de todas las capacidades individuales, que faciliten el desarrollo de la autonomía personal.
- La potenciación de la autoestima.
- El desarrollo de las relaciones personales, no estereotipadas y gratificantes.
- El cuestionamiento de la ciencia androcéntrica.

Este planteamiento supone un cambio global del sistema educativo patriarcal, lo que constituye un objetivo a largo plazo; para conseguirlo es necesario previamente que se realicen transformaciones oportunas desde los diferentes sectores que inciden en el proceso:

- La Administración posibilitando los recursos necesarios para el debate y la puesta en práctica de experiencias y estableciendo los mecanismos necesarios que garanticen la no discriminación.
- El profesorado debe recibir una formación adecuada que le posibilite ejercer una función docente no discriminatoria.

La distribución del espacio y del tiempo en los centros escolares debe facilitar el desarrollo pleno no sólo de los alumnos, sino también de las alumnas atendiendo a sus intereses específicos e impidiendo las agresiones.

- El lenguaje verbal, escrito y corporal como sistemas de representación de la realidad, vehículo de expresión del pensamiento y elemento que posibilita la comunicación entre las personas, debe adaptarse a las necesidades de éstas para que su normativa no impida ninguna de estas funciones. Por ello, el lenguaje debe modificarse para que no presente una realidad que oculta y denigra a las mujeres y no suponga un obstáculo en el desarrollo de su percepción del mundo.
- Los textos utilizados y el material didáctico deben ser revisados e incluso en muchos casos en los que constituyen una apología del sexismo, eliminarlos.
- El Consejo Escolar, debe velar por el cumplimiento del principio básico de no discriminación por razón de sexo, posibilitando las condiciones para el desarrollo de acciones positivas cuando éstas sean necesarias (segregación a tiempo parcial en nuevas tecnologías, ciencias experimentales y deporte para las niñas, así como el desarrollo de la afectividad, sensibilidad y capacitación para las tareas domésticas a los niños).

Estos y otros pasos intermedios que se deben experimentar es necesario reconocerlos para que realmente se empiece a poner en cuestión la función del sistema educativo como transmisor de ideologías dominantes en este caso de ideologías sexistas.

La discriminación sexista en las Enseñanzas Medias

PALOMA ALCALA, M^ª ANGELES CUELLAR,
M^ª ANGELES RODRIGUEZ Y CATALINA ROS

*Colectivo de educación no sexista de Enseñanzas Medias
Madrid*

Tanto la comunidad escolar como la Administración niegan la existencia de cualquier tipo de discriminación por razón del sexo en las Enseñanzas Medias; se piensa que es un problema ya superado, que existe antes en EGB como prolongación de los roles familiares y después en el mercado laboral como reflejo de una discriminación social. En este sentido, la Reforma de las EE.MM. tampoco contempla los aspectos no sexistas.

La creencia de que la enseñanza es neutra se basa en que nuestro sistema educativo ha acabado con la segregación en los centros al hacerse la escuela mixta, en que no hay diferenciación de los programas escolares y en que esto lleva consigo en razón de sexo la desaparición de la discriminación.

Sin embargo, en los Institutos se sigue discriminando¹ y de una manera más patente en FP, porque la oferta de trabajo está más próxima. Esta discriminación se hace de una manera más sutil, porque obedece a actitudes muy interiorizadas y muchas veces inconscientes de los grupos que intervienen en la comunidad escolar. La escuela mixta ha adoptado el modelo masculino como neutro y esto no supone situar a las chicas y a los chicos en el mismo punto de partida, sino que sitúa a las chicas en una franca desventaja que irán arrastrando a lo largo de todo el sistema educativo.

La primera tarea que debe aprender el profesorado es poner de manifiesto el curriculum oculto, esta realidad tan interiorizada que se vive como algo natural, para poder realizar después acciones positivas que eliminen cualquier tipo de discriminación. Vamos a resumir brevemente los aspectos más relevantes sobre los que hemos incidido en encuestas, debates y mesas redondas realizadas con profesoras/es y alumnas/os.

ACTITUDES DEL PROFESORADO

La estructura organizativa de la Enseñanza sigue demostrando que las mujeres no han accedido a los puestos relevantes en el orden jerárquico. Los condicionamientos propiamente sociales de la mujer —maternidad y doble jornada de trabajo para las amas de casa— y los condicionamientos escolares, como la disciplina, imposibilitan el acceso a los puestos en los que se toman decisiones.

1. Colectivo de educación no sexista de Enseñanzas Medias. *¿Existe discriminación sexista en las Enseñanzas Medias?*; ponencia presentada en las jornadas del ICE de Barcelona en diciembre de 1985.

La mayoría de las profesoras/es considera que la enseñanza que imparten es objetiva debido a su carácter científico y que el aprendizaje que cabe esperar a partir de estos supuestos es igual para chicas y chicos. Pero la ciencia no es neutra, responde a una concepción adrocéntrica de la realidad², a prejuicios ideológicos y a la adhesión de ideas preconcebidas que hacen imposible esa supuesta objetividad. Baste para ello observar la presencia e importancia de las mujeres en los textos de literatura e historia o los ejemplos utilizados en matemáticas, física y química, próximos y familiares para los chicos y lejanos y ajenos para las chicas. En este sentido, el lenguaje que adopta el modelo masculino y oculta a la mujer, también discrimina³.

Las actitudes en el aula reflejan la situación de discriminación. Hay profesoras que se sienten violentadas al tener que adoptar una disciplina y unos métodos masculinos, que le son ajenos al no responder a su forma de actuar y a los que tienen que recurrir al ser considerados recursos incorporados al sistema educativo dominante.

La imagen externa de la mujer debe ser vigilada, ocultando el sexo, para no romper el estereotipo de profesora-madre, mientras que el estereotipo masculino permite que el varón pueda hacer alarde de su masculinidad, incluso utilizando un lenguaje exhibicionista. Muchas profesoras cuidan especialmente su forma de vestir, evitando ropa que evidencia su condición.

A las alumnas/os no se les da el mismo trato cuando se presupone que tienen la misma inteligencia, responsabilidad y por lo tanto debe ser igual el nivel de exigencia. El paternalismo en el profesorado masculino queda explícito en su trato con las alumnas: las ayudan más, las permiten equivocarse más veces; pero como contrapartida a la mujer alumna se le exige más responsabilidad, sobre todo en lo referente a su cuerpo. Se cree también que los chicos son más aptos para unas materias que las chicas, como matemáticas y física, de tal manera que las profesoras/es inconscientemente adoptan sistemas que estimulan a los chicos y desaniman a las chicas.

En general, se presta menos atención a las alumnas, independientemente del número que haya en el aula, porque son menos notorias y más silenciosas que los chicos e intervienen menos en clase.

La participación debe ser dirigida para favorecer la intervención de las chicas.

ACTITUDES DEL ALUMNADO

Las alumnas/os inicialmente manifiestan su creencia de que no existe discriminación sexista en los Institutos, tanto en BUP como en FP; pero cuando se profundiza muestran sus propias actitudes sexistas, a la vez que las observan en el profesorado.

A pesar de que la escuela es mixta, al no existir coeducación las alumnas/os se sienten segregadas/os sobre todo en los primeros cursos. Esta segregación se nota en la separación física en el aula y en la violencia y agresividad que aparecen en los grupos mixtos. El chico se siente agredido porque ve que la chica ha tomado iniciativas que corresponden a los varones y a ellos no se les ha enseñado la otra cara de la moneda, que ellos pueden variar su estereotipo.

En asignaturas como Educación Física a las chicas se les exige ejercicios de fuerza que no pueden realizar y en cambio no se les pide ejercicios de flexibilidad, donde las chicas son más hábiles y los chicos tienen mayor dificultad, con el fin de demostrar la inferioridad de las chicas, según su propia interpretación. Por la misma razón se las excluye para la práctica de ciertos deportes.

2. *Moreno, Montserrat. Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela. Icaria, 1986.*

3. *García Meseguer, A. Lenguaje y discriminación sexual, Montesinos.*

Las alumnas/os prefieren profesores varones para las asignaturas del área de ciencias y profesoras para las asignaturas de letras, porque las mujeres son más blandas, más tolerantes, y más comprensivas y no les exigen tanto. El prestigio científico se une a lo masculino y las características de una educación democrática se asocian a las connotaciones negativas de lo femenino, además de confundir el trato con la exigencia y valorar positivamente el autoritarismo.

Las chicas teniendo mejores resultados en las notas que los chicos en EE.MM siguen eligiendo salidas profesionales en razón, del estereotipo del sexo y no según sus capacidades. Asumir salidas que están reservadas a los chicos les resulta muy costoso porque les obliga a elegir entre la esfera del sentimiento y lo profesional, están preocupadas por el temor de sentirse marginadas y solas. Es más fácil seguir asumiendo papeles propios de mujeres que vivir «la angustia del éxito».

Los estereotipos del profesorado los tienen también aceptados. Un profesor varón puede ver a una alumna como una mujer deseable y esto influye en las relaciones en el aula. Sin embargo si una profesora se dirige a un alumno, esto se contempla como favoritismo, ya que en ella sólo se observa su faceta asexual de madre, lo que por otra parte posibilita que las alumnas tengan más confianza en ellas.

La participación en el centro es desigual, los chicos suelen ser delegados de curso y representantes en el consejo escolar, y las chicas son las encargadas de recoger y ordenar los laboratorios y dentro de los grupos desempeñan labores de secretarías.

En la convivencia en el Instituto los chicos ven más fáciles sus relaciones con las chicas porque son compañeras, en cambio fuera del aula las relaciones son más difíciles porque tienen que mantener comportamientos masculinos. La discriminación sexista por tanto, aunque más perniciosa para las chicas, es también frustrante para los chicos, al hacerles asumir roles que puedan no gustarles.

Análisis de la Reforma de las Enseñanzas Medias

En la Reforma, el tema de la discriminación no se contempla en ninguno de sus aspectos, ni aparece de manera explícita en alguno de sus apartados.

No obstante existe la posibilidad de introducir y tratar el tema, pero siempre partiendo de actitudes individuales y comprometidas del profesorado, y no por directrices marcadas en la Reforma. Todo ello, mediante las innovaciones que con respecto a la enseñanza tradicional introduce la Reforma: como evaluar objetivos, incidir menos en los contenidos y favorecer más las destrezas posibilita al profesorado, sensibilizado con el tema, actuar en distintos aspectos que a continuación expresamos:

OBJETIVOS

De los nueve objetivos que se plantean, al menos dos de ellos, facilitan a la profesora/or el trabajo en los temas que nos ocupan:

- «expresar correctamente de forma oral y por escrito los pensamientos y sentimientos.» Este objetivo permite introducir y valorar un aspecto positivo del estereotipo tradicionalmente femenino como es la expresión del sentimiento.

- «tener una visión integradora de la realidad.» Además de valorar que el alumnado sea capaz de integrar las distintas materias, se puede introducir una visión del mundo que no esté separada por el sexo.

CONTENIDOS Y MATERIALES

Debido a la libertad de contenidos y a que éstos están todavía sin fijar, por estar en fase de experimentación; es el momento de introducir en las distintas materias las innovaciones oportunas. Una de las asignaturas del 1º ciclo es «Educación para la convivencia» en la que se tratan temas como el de la familia, donde es muy fácil introducir el estudio de los roles y los estereotipos.

Con los materiales ocurre lo mismo que con los contenidos. Al estar en proceso de elaboración se puede vigilar que los materiales que se utilicen no sean sexistas.

TUTORIA

Otro aspecto positivo que introduce la Reforma es que la tutoría dispone de una hora lectiva y la tutora/or puede estar con sus alumnas/os tratando todo tipo de cuestiones y, entre ellas, las relacionadas con el tema del sexismo, analizando actitudes y comportamientos que se debatirán con las alumnas/os.

Asimismo encontramos que en los cursos de la Reforma el horario se completa con dos horas de libre disposición en las que existe la posibilidad de ofertar a las alumnas/os distintas actividades no relacionadas con las materias tradicionales. En estas horas, con una programación adecuada se puede introducir el tema como tal y trabajar en una acción positiva.

Desde el aspecto de la estructuración del sistema escolar y ya que están en estudio las distintas posibilidades y se está debatiendo en qué va a consistir este ciclo y cuántos años de escolarización corresponden a la enseñanza secundaria, nosotras pensamos, que para favorecer la acción positiva, la escolarización debe ser obligatoria y común hasta los 16 años con pocas materias optativas y cuanto más tarde mejor. «Hay que desaconsejar la especialización educativa y profesional temprana, de modo que quede garantizado que la educación posterior y la formación profesional no se vean limitadas o restringidas por unas preferencias iniciales prematuras»⁴.

El acceso al 2º ciclo deberá hacerse después de una orientación profesional no discriminatoria con objeto de que las alumnas no se vean condicionadas a la hora de optar en los estudios por la escasa presencia de las mujeres en determinadas ramas.

Estas posibilidades que hemos expuesto sólo serán utilizadas por las profesoras sensibilizadas en el tema si la estructura de la Reforma continúa como está actualmente. La Administración educativa debe asumir como principio fundamental de igualdad el que el saber y las ideas no sean introducidas con inclinaciones hacia un sexo de forma discriminatoria, porque son estos conocimientos e ideas los que formarán la visión de esa/e joven acerca del mundo y su postura adulta.

4. *Manual de acción: cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos.* Comunidad Europea. Serie Documentos, nº 1, Instituto de la Mujer, 1986.

Acciones positivas para erradicar el sexismo

Nuestro colectivo ha venido realizando una serie de trabajos de investigación para la no discriminación en razón del sexo que tienen que ver con el profesorado, el alumnado y la actuación en materias concretas del currículum.

La evaluación de este trabajo nos lleva a referir una serie de posibles actuaciones concretas en las que se incluye la necesidad de intervención de la Administración.

Lo primero a tomar en consideración y sin entrar en pormenorizaciones es la necesidad de crear grupos de trabajo con alumnas/os, profesoras/es para ir incorporando a todas las personas que estén sensibilizadas con el problema y lograr una acción positiva, junto con toda una actitud divulgativa.

CONTENIDOS Y MATERIAS

- A) Es necesario revisar todas las asignaturas del programa de estudios para identificar los prejuicios contra el sexo: en los contenidos, material didáctico y presentación del tema.
 - que aparezcan mujeres en las antologías literarias; en los libros de ciencias: que los experimentos, por ejemplo de física, no vayan dirigidos a los intereses de los chicos; en los manuales de historia que se tenga en cuenta el papel de la mujer en la Historia, etcétera.
- B) Que se erradique la idea de que en lo referente a los ordenadores, es necesario una mente matemática y se potencie la participación de las chicas proporcionando actividades variadas y temas de todas las asignaturas.
 - que se den ejemplos donde las mujeres han tenido éxito en el campo de las ciencias y la tecnología.
 - hay que ofrecer a las mujeres jóvenes mas oportunidades de formarse para empleos industriales y técnicos.
- C) El lenguaje es fundamental, por ello es necesario que todo texto se dirija a los dos sexos, no dando por supuesto que el lector es hombre; y que dicho lenguaje no sea denigrante o paternalista.

CURRÍCULUM OCULTO

- A) Las profesoras/es tienen que desarrollar estrategias para combatir el sexismo, dando contenidos e imágenes no sexistas.
 - descubrir si están dirigiendo acertadamente los grupos, sobre todo en lo referente al problema que las chicas tienen con la ciencia y la tecnología, eliminando el desánimo, que inconscientemente, transmitimos las alumnas.
- B) Hay que tomar medidas en favor de las chicas que han sido condicionadas a creer que algunas materias no son apropiadas para ellas, la utilización de ejemplos femeninos—ya tratados anteriormente— puede ser positivo.
 - hacer grupos específicos para chicas en el área de la tecnología y si es necesario que se reserven periodos de tiempo específico para ellas.

- C) Se deben evaluar todos los programas para asegurarse de que no contienen prejuicios hacia un sexo.
- si se es consciente del problema y estamos ante un texto discriminatorio, la profesora/or debe señalarlo y hacer que sus alumnas/os se cuestionen el sexismo y los estereotipos que subyacen en los personajes y en la trama.
- D) Hay que evitar el trato diferenciado con el alumnado y un comportamiento discriminatorio.
- observemos si hacemos el mismo número de preguntas a las chicas que a los chicos.
 - reflexionemos sobre quienes son los que llaman más nuestra atención; en resumen adoptemos un comportamiento igualitario para ambos sexos.
- E) En la orientación profesional intentar traer personas atípicas, por razón de su sexo, rompiendo así los estereotipos profesionales.

ORGANIZACION DEL CENTRO

- A) Debido a que la enseñanza mixta favorece más a los chicos, es importante desarrollar medios que eviten la polarización de los sexos.
- el programa, la gestión del colegio y los métodos educativos, con la particularidad de las materias ya citadas, no tienen que discriminar a las chicas, por eso es importante un retraso en la elección de materias de especialización.
- B) La distribución y combinación de las asignaturas juega un papel importante para favorecer dicha discriminación.
- que no enfrente el horario las asignaturas tradicionalmente masculinas con las femeninas, por ejemplo, elegir entre economía doméstica y dibujo técnico.
 - vigilar que las chicas tengan igual acceso a las nuevas asignaturas tecnológicas, haciéndolas más atractivas para ellas y llegando incluso a que los grupos chicas/chicos sean iguales en número.
- C) Que se creen grupos que ayuden al profesorado a entender las razones por las que las chicas rechazan cursos y materias relacionados con la tecnología, sobre todo en informática, y que se les proporcione estrategias para orientar a esas alumnas.

En la misma línea, que se tomen medidas especiales que garanticen la participación de profesoras en los cursos de reciclaje, sobre estos nuevos campos, aunque sea limitando el número de hombres o equiparando el mismo número para ambos sexos.

- D) Conseguir que la educación física sea una asignatura integradora.
- E) La estructura jerárquica en los centros da a las alumnas/os modelos de autoridad.
- hay que tomar medidas para que el alumnado vea que las mujeres son competentes y tienen la misma capacidad de gestión que los hombres, para ello y debido al doble trabajo que comparten muchas mujeres por su condición, es necesario que en los centros se imponga la dirección colegiada.

ADMINISTRACION

La Administración debe incluir este problema dentro de sus materias pedagógicas y no contentarse solamente con un afán divulgativo del mismo, ni ampararse en el trabajo de grupos o en el voluntarismo de algunas profesoras/es.

Por ello proponemos:

- que los Ministerios, Ayuntamiento y Administración en general, confeccionen listas de libros de lectura y material didáctico no sexista.
- que existan comisiones y grupos de control que vigilen toda actitud discriminatoria.
- en cuanto a la Reforma, que se creen coordinadores en este tema, como se hace por materias, y se forme a las profesoras/es; así como la creación de una comisión que vigile todo el material de la Reforma.

Bibliografía

Bibliografía

- BRUNER, J. S.:
-Estructura del lenguaje y desarrollo del pensamiento.- Madrid, edit. Alianza, 1974.
-Eyes Mirabregada a la subjetividad del hablante.- Madrid, edit. Alianza, 1977.
- BRUNER, Jerome:
-El lenguaje y el desarrollo del pensamiento.- Madrid, edit. Alianza, 1977.
- BRUNER, J. S., ROSEN, E., WOODS, W. J.:
-Desarrollo del lenguaje.- Barcelona, edit. La Sol, 1978.
- CARACIA MESQUER, A.:
-Lenguaje y desarrollo del pensamiento.- Madrid, edit. Alianza, 1977.
- CHOMSKY, NOAM:
-A favor de los niños.- Barcelona, edit. La Sol, 1978.
- CHOMSKY, N.:
-El sistema de la gramática y la adquisición del lenguaje.- Barcelona, edit. La Sol, 1978.
- CHOMSKY, N.:
-El lenguaje y el origen de la cultura.- Barcelona, edit. La Sol, 1978.
- CHOMSKY, N.:
-Adolescencia, sexo y cultura en América.- Barcelona, edit. La Sol, 1978.
-Sexo y temperamento en las sociedades primitivas.- Barcelona, edit. La Sol, 1978.
- CHOMSKY, N.:
-El niño de los niños.- Familia y antropología.- Barcelona, edit. La Sol, 1978.

AMOROS, Celia:

- «Hacia una Crítica de la Razón Patriarcal». Madrid, edit. Anthropos, 1986.
- «Sören Kierkegaard o la subjetividad del caballero». Madrid, edit. Anthropos, 1987.

BEAUVOIR, Simone de:

- «El segundo sexo». Buenos Aires, edit. Aguilar Siglo XXI, 1977.

CAMARERO, C., REDONDO, E. y URRUZOLA, M^a J.:

- «Sexualidad en la Escuela». Barcelona, edit. La Sal, 1985.

GARCIA MESEGUER, A.:

- «Lenguaje y discriminación sexual». Madrid, edit. Edicura, 1977.

GIANNINI BELOTTI, Elena:

- «A favor de las niñas». Barcelona, edit. Monte Avila.

IZQUIERDO, M. J. «Las, los, les (lis, lus)»

- «El sistema sexo, género y la mujer como sujeto de transformación social». Barcelona, edit. La Sal, 1983.

LAKOFF, R.:

- «El lenguaje y el lugar de la mujer». Barcelona, edit. Hacer, 1981.

MEAD, M.:

- «Adolescencia, sexo y cultura en Samoa». Barcelona, edit. Laia, 1973.
- «Sexo y temperamento en las sociedades primitivas». Barcelona, edit. Laia, 1976.

MOIA, M.:

- «El no de las niñas. Feminario antropológico». Barcelona, edit. La Sal, 1984.

MORENO, A.:

«El arquetipo viril protagonista de la Historia». Barcelona, edit. La Sal, 1985.

MORENO, M.:

«Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela». Barcelona, edit. Icaria, 1986.

NASH, M.:

«Presencia y protagonismo». Barcelona, edit. Serbal, 1984.

ROCHEBLAVE SPENGLER, A.M.:

«Lo masculino y lo femenino en la sociedad contemporánea». Madrid, edit. Ciencia Nueva, 1968.

ROLAND MARTIN, J.:

«Sophie y Emilio: estudio de un caso de prejuicio sexista en la historia del pensamiento educativo». Madrid, edit. Akal, 1983.

ROWBOTHAM, S.:

«La mujer ignorada por la historia». Edit. Debate, 1980.

SAU, V.:

«Diccionario ideológico feminista». Barcelona, edit. Icaria.

SUBIRATS, M.:

«La educación femenina: la emergencia de la escuela separada en España». Seminari d'estudi de la dona. Universidad Autónoma de Barcelona. 1983.

«De la discriminación legal a la discriminación de facto: mujer y educación en España». UIMP Santander, 1982.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA:

nº 6 Suplemento: «Mujer y Educación». Julio/agosto, 1977.

nº 60 «Educación y Mujer, un balance europeo». Marina Subirats. Diciembre, 1979.

nº 118 «Por una educación no sexista». Octubre, 1984.

COMUNIDAD ESCOLAR:

nº 36 Dossier: «Mujer y educación». Servicio Publicaciones del MEC.

INSTITUTO DE LA MUJER:

«Situación Social de la mujer en España». Madrid, diciembre 1986.

«La mujer en la Historia». Roig, M. Madrid, 1982.

«Mujer y Educación». Madrid, 1984.



C78