



*Educación  
de Personas  
Adultas*



**EMAKUNDE**  
EMAKUMEAREN EUSKAL ERAKUNDEA  
INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

Erakunde Autonomiaduna

Organismo Autónomo del

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

---

*Educación  
de Personas  
Adultas*

EMAKUNDE  
INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

Vitoria-Gasteiz 1995

**TÍTULO:** "Educación de Personas Adultas"

**EDITA:** EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer  
C/Manuel Iradier, 36 - 01005 Vitoria-Gasteiz

**COORDINA:** Ana Rincón

**FECHA:** Octubre 1995

**Nº EJEMPLARES:** 1.000

**Nº PÁGINAS:** 408

**DESCRIPTORES:** Educación de adultos, coeducación, orientación profesional, autoimagen, estudio de casos, simposios

**DISEÑO GRÁFICO:** Ana Badiola e Isabel Madinabeitia

**ILUSTRACIÓN:** M.º José Gamboa

**FOTOCOMPOSICIÓN:** RALI, S.A.  
C/ Particular de Costa, 8-10. 48010 BILBAO

**IMPRESIÓN:** Gráficas Santamaría, S.A.  
Bekolarra, 4. 01010 VITORIA-GASTEIZ

**ISBN:** 84-87595-37-5

**DEPÓSITO LEGAL:** VI-425/95

## JORNADAS SOBRE “EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS”

### Especificidad del colectivo femenino

24-25 de Marzo de 1994

#### 24 Marzo:

9,30.- APERTURA

Excmo. Sr. D. FERNANDO BUESA BLANCO

Consejero de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

Coordinación:

DÑA. ANA AGIRRE SAEZ DE EGILAZ

Responsable de Educación en Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer

10,00.- “La perspectiva coeducativa en la Educación de Personas Adultas”

DÑA. MARIVÍ DEFAUCE POZO

Asesora de Coeducación en el Centro de Orientación Pedagógica (C.O.P.) de Donostia y profesora con experiencia en E.P.A.

11,00.- “La Educación de las mujeres adultas como instrumento de capacitación, integración y liberación”

DÑA. ROSA PEÑALVER PÉREZ

Asesora Técnica docente del M.E.C. en Murcia.

12,00.- DESCANSO

12,30.- “Fundamentación del currículum de Educación de Personas Adultas”

DÑA. ANA AYUSTE GONZÁLEZ

Educadora de personas adultas y miembro del Centro de Investigación de Educación de Personas Adultas (CREA) de la Universidad de Barcelona.

13,30.- “La valoración del trabajo de las mujeres como base de su educación”

DÑA. SOLEDAD MURILLO DE LA VEGA

Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca.

14,30.- COMIDA

Coordinación:

DÑA. M.º JOSÉ URRUZOLA ZABALZA

Asesora de Coeducación en el Centro de Orientación Pedagógica de Deusto.

Colabora en la elaboración del Área de Educación del Plan de Acción Positiva para las mujeres de Euskadi.

15,30.- “Experiencia alternativa para la enseñanza básica en grupos de mujeres”

DÑA. M.º CARMEN LATORRE ATANCE

Profesora de E.P.A. en el B.º San Marcelino de Valencia.

- 
- 16,15.- "Experiencia en E.P.A. para el desarrollo de la autoestima y la valoración personal del alumnado"  
DÑA. ROSA LERTXUNDI LIZASO  
Profesora de E.P.A. en Hernani (Gipuzkoa).
- 17,00.- "La organización del centro de E.P.A. atendiendo también a las necesidades de las mujeres"  
DÑA. TOTOIA GARCÍA MARROQUÍN  
Centro de E.P.A. de Basauri (Bizkaia).
- 18,00.- FIN DE LA JORNADA

## **25 Marzo:**

- Coordinación:  
DÑA. MAITE ARANDIA LOROÑO  
Responsable de Post-grado de E.P.A. en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bizkaia. Bilbao.
- 9,30.- "De otra manera" Cuadernos de Educación de Adultas  
DÑA. ANA MAÑERU MÉNDEZ  
Responsable del Plan de Educación Permanente de Adultas (P.E.P.A.) Instituto de la Mujer. Madrid.
- 10,30.- "Educación de Personas Adultas de Andalucía. Programa M.A.R.E.P."  
DÑA. M.º ANGELES LÓPEZ RUIZ  
Jefa del Servicio de E.P.A. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla.
- 11,30.- "Los Centros de Promoción de las mujeres y su papel en la educación para el empleo"  
DÑA. MARISA RODRÍGUEZ IGLESIAS  
Abogada y coordinadora de los cursos de empleo en los Centros de Formación Familiar y Social (C.F.F.S.) de Gipuzkoa. Donostia.
- DÑA. SATUR ABÓN PÉREZ  
Directora del Centro Profesional de la Asociación "Bagabiltza". Bilbao.
- 12,30.- DESCANSO
- 13,30.- Mesa Redonda: "El papel de la E.P.A. en la orientación profesional"  
Moderador:  
D. MANUEL BENITO GÓMEZ  
Inspector Técnico de Educación y organizador del Primer Plan de Actualización de Educación de Adultos/as.
- DÑA. MARISA TROYANO ESPINO  
Responsable del Área de Información y Orientación Profesional del INEM de Donostia.

---

D. JOSE M<sup>º</sup> ALONSO ALONSO DE LINAJE

Coordinador de E.P.A. en el Instituto de Desarrollo Curricular (I.D.C.) del  
Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.  
Bilbao.

D<sup>ÑA</sup>. LOURDES UNZUE BARBIER

Profesora de E.P.A. en Rentería.

D<sup>ÑA</sup>. M.<sup>º</sup> ÁNGELES LÓPEZ RUIZ

Jefa del Servicio de E.P.A. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.  
Sevilla.

17,00.- CLAUSURA

Ilma. Sra. D<sup>ña</sup>. TXARO ARTEAGA ANSA

Directora de EMAKUNDE / Instituto Vasco de la Mujer

---

## ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| <b>PRESENTACIÓN</b> .....  | 11  |
| <b>LA PERSPECTIVA COEDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS</b>                                  |     |
| Mariví Defauce Pozo .....  | 13  |
| <b>LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES ADULTAS COMO INSTRUMENTO DE CAPACITACIÓN, INTEGRACIÓN Y LIBERACIÓN</b>  |     |
| Rosa Peñalver Pérez .....  | 33  |
| <b>FUNDAMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS</b>                                  |     |
| Ana Ayuste González .....  | 49  |
| <b>LA VALORACIÓN DEL TRABAJO DE LAS MUJERES COMO BASE DE SU EDUCACIÓN</b>                              |     |
| Soledad Murillo de la Vega .....   | 73  |
| <b>EXPERIENCIA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA BÁSICA EN GRUPOS DE MUJERES</b>                           |     |
| M.º Carmen Latorre Atance .....  | 81  |
| <b>EXPERIENCIA EN E.P.A. PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y LA VALORACIÓN PERSONAL DEL ALUMNADO</b> |     |
| Rosa Lertxundi Lizaso .....  | 107 |
| <b>LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO DE E.P.A. ATENDIENDO TAMBIÉN A LAS NECESIDADES DE LAS MUJERES</b>        |     |
| Totoia García Marroquín .....  | 117 |
| <b>“ DE OTRA MANERA “. CUADERNOS DE EDUCACIÓN DE ADULTAS</b>   |     |
| Ana Mañeru Méndez .....  | 129 |

---

## **EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DE ANDALUCÍA. PROGRAMA**

### **M.A.R.E.P.**

M<sup>º</sup> Ángeles López Ruiz ..... 145

## **LOS CENTROS DE PROMOCIÓN DE LAS MUJERES Y SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN PARA EL EMPLEO**

### LOS CENTROS DE FORMACIÓN FAMILIAR Y SOCIAL

Marisa Rodríguez Iglesias ..... 161

### ASOCIACIÓN SOCIOCULTURAL BAGABILTZA

Satur Abón Pérez..... 167

## **MESA REDONDA: EL PAPEL DE LA E.P.A. EN LA ORIENTACIÓN**

### **PROFESIONAL**

#### MUJER Y MERCADO DE TRABAJO EN GIPUZKOA

Marisa Troyano Espino ..... 177

#### EL PAPEL DE LA E.P.A. EN LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LAS MUJERES

José M.º Alonso Alonso de Linaje ..... 187

#### EL PAPEL DE LA E.P.A. EN LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE UN CENTRO DE E.P.A.

Lourdes Unzue Barbier ..... 193

## *Presentación*

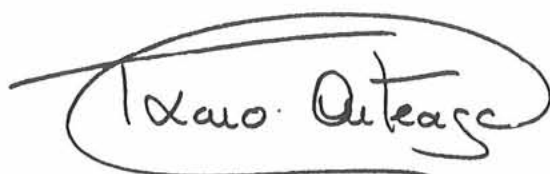
La creación de una oferta de formación permanente, plural y diversificada que dé respuesta a la demanda socio educativa de las mujeres adultas en la Comunidad Autónoma de Euzkadi, en función de los diferentes niveles y necesidades específicas, es uno de los objetivos que Emakunde recoge en su Plan de Acción Positiva como forma de conseguir una formación personal plena que favorezca el superar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, un acceso en igualdad de condiciones al mercado de trabajo, unas relaciones interpersonales más enriquecedoras, una participación más activa en la sociedad y un mejor disfrute de su tiempo libre.

La mayoría de las mujeres que asisten a los cursos de EPA han estado dedicadas a la familia y al ámbito doméstico, es decir, dedicadas a un trabajo, que aún siendo imprescindible no es valorado ni reconocido socialmente y genera en ellas una falta de autoestima y una importante inseguridad para tomar parte en la vida socio laboral, cultural y política. Sin embargo la capacidad de aprendizaje de estas personas no está mermada, únicamente varía el proceso de aprendizaje y se ve reforzado cuando se parte de sus propios intereses y de la experiencia adquirida.

Por ello, la Educación de Personas Adultas como elemento de capacitación, integración y liberación de las mujeres debe potenciar el desarrollo de instrumentos que les permitan una valoración positiva de sí mismas, sus conocimientos y destrezas y una formación útil tanto para su desarrollo personal como profesional, en unos espacios de comunicación donde las mujeres tomen parte activa en su propio proceso de formación. Además este proceso constante de formación debe realizarse desde la actualidad y mirando hacia el futuro.

Para ello es necesario formar al profesorado, de modo que sea capaz de posibilitar estos procesos, dotándole de recursos para mejorar la asertividad y la autoestima de las alumnas. Igualmente deben adecuarse los materiales didácticos a los intereses y necesidades de las personas que los utilizan.

Finalmente, para realizar acciones educativas adecuadas para las personas adultas es necesario un esfuerzo conjunto de las y los profesionales de la educación, de las instituciones y otros agentes sociales, a lo cual Emakunde quiere contribuir con esta publicación.



Txaro Arteaga Ansa  
Directora de EMAKUNDE/  
Instituto Vasco de la Mujer

---

**MARIVÍ DAFAUCE POZO**

**Asesora de Coeducación en el  
Centro de Orientación  
Pedagógica (C.O.P.) de Donostia  
y profesora con experiencia en  
E.P.A.**

*La perspectiva  
coeducativa en  
la Educación  
de Personas  
Adultas*

---

1.

## *Introducción*

Antes de introducir el concepto de coeducación, vamos a hacer un breve recorrido por la historia de la educación de las mujeres, lo que nos hará situarnos en qué punto estamos y de dónde partimos.

Después veremos las características y principios que rigen la Educación de Personas Adultas.

En tercer lugar haremos unas reflexiones en torno a la desigualdad de los sexos-géneros. Con esto, y teniendo en cuenta las características del alumnado femenino en la EPA, trataré de establecer unas pautas que puedan servir para un enfoque coeducativo en esta etapa.

## *Proceso histórico seguido en la educación de la mujer*

Es un hecho objetivo el que a lo largo de la historia, la mujer no ha tenido un gran protagonismo. En la sociedad ha estado relegada a un segundo nivel, asignándole un determinado papel, que le ha colocado siempre en manifiesta desigualdad respecto al varón. Educada para ser virtuosa y sumisa y para poder desempeñar con eficacia sus tareas de ama de casa, buena madre y obediente esposa, se consideraba que era menos necesaria para ella la adquisición de unos conocimientos que no iban a servirle para la función "que la naturaleza le había asignado".

En el pasado se discutía incluso si tenía alma. El hombre era su propietario y no disfrutaba del derecho a la propiedad.

En las culturas precristianas —fenicios, griegos, cartagineses y romanos— las costumbres y enseñanzas hacia la mujer se refieren sobre todo a la educación doméstica.

Con el cristianismo la suerte de la mujer no cambió mucho. Se les da igual instrucción religiosa que a los varones porque son las encargadas de educar cristianamente a los hijos/as. A lo largo de la Edad Media no tienen ningún derecho a formarse. Durante los siglos XV y XVI, con la difusión de la imprenta hay una preocupación por educarse y culturizarse sobre todo la nobleza y los reyes.

En Europa la implantación del sistema educativo como tal tiene lugar durante el siglo XVII. En ese momento no cabe duda alguna sobre la necesidad de educación de la persona. La problemática radica en si las niñas deben ser educadas y, en caso afirmativo, qué tipo de educación se les va a dar en función de su papel en la sociedad: ser esposas y madres.

Aparecen un gran número de Congregaciones Religiosas, que llevan el peso principal de la enseñanza de las niñas, son las Carmelitas, Ursulinas, Salesas, etc.

También las Sociedades Económicas de Amigos del País, van a preocuparse de la educación. En el País Vasco, la SBAP atendía la educación de las niñas y les enseñaba las labores propias de la mujer.

Rousseau propugna para Emilio una educación basada en el respeto al desarrollo de una personalidad libre, no contrariada, de forma que llegue a ser una persona independiente, libre, autónoma, con criterios propios... Sin embargo, plantea todo lo contrario para Sofía, es decir, una educación que desarrolle en ella una personalidad dependiente cuya finalidad

---

sea servir al hombre, a Emilio en ese caso concreto, ser su esposa y la madre de sus hijos/as; para ello habrá que contrariarla si es preciso.

En España se aboga también por una educación de los niños y de las niñas aunque sea diferenciada y en lugares distintos. Carlos III, por Real Cédula establece oficialmente las escuelas de barrios para las niñas, en ellas la enseñanza se basa en "temas de mujeres" (costura, rezos...). En 1821 se decreta que las niñas aprendan también a leer, escribir y contar. A pesar de esto, las mujeres siguen teniendo prohibido el acceso a estudios medios y superiores. En 1840 Concepción Arenal ha de disfrazarse de hombre para poder acceder a la Universidad.

En 1857, la Ley Moyano establece que la instrucción primaria sea obligatoria para toda la población infantil, niños y niñas. Esto implica el reconocimiento del derecho, pero no que todas las niñas queden escolarizadas ya que hay escasez de escuelas y de medios económicos.

En 1858 se crea la primera Escuela Normal para Maestras y en 1968 se permite el acceso de las mujeres a la Universidad bajo la protección de sus tutores.

A finales del siglo XIX, en EE.UU. y en algunos países europeos como Suecia, Noruega... se defiende y se implanta una educación igualitaria para niños y niñas. Sin embargo en otros países europeos (Italia, Francia, España, Portugal...) todavía a principios del siglo XX hay una fuerte polémica sobre el tema que provoca el que un principio de coeducación formal o escuela mixta, sólo se experimente voluntariamente en algunos centros vanguardistas. En España "La Escuela Nueva" defiende la escuela mixta en aras de la igualdad y la democracia.

Emilia Pardo Bazán, como consejera de Instrucción Pública, defiende la igualdad a todos los niveles, pero su propuesta no es aceptada. Entre los años 1876 y 1938 la escuela mixta se lleva experimentalmente en la "Institución Libre de Enseñanza" y entre 1901 y 1906 en la "Escuela Moderna" de Ferrer i Guardia.

Con la llegada de la II República se abren por primera vez a la mujer española las puertas de acceso a la educación igual que la del hombre y con el hombre. Es la primera vez que aparece el concepto de coeducación en la legislación española, como uno de los principios educativos básicos: "la educación pública debe atender conjuntamente a alumnos de uno y otro sexo, haciendo de la coeducación un principio pedagógico aplicable a todos los grados de enseñanza".

---

Tras la guerra civil se abre el largo paréntesis franquista en el que se prohíbe la educación conjunta de niñas y niños por ser contraria enteramente a los principios religiosos del Movimiento Nacional, y se llega a decir que “conduce a desórdenes sexuales y produce frutos patológicos de orden moral, físico y psicológico”.

La Ley General de Educación de 1970, del ministro Villar Palasí ni prohíbe ni prescribe la coeducación. A partir de esos momentos se va implantando y generalizando la escuela mixta. Sin embargo cuesta mucho que esta implantación se realice en los colegios privados. Se da por sentado que ya no existen diferencias en la educación en razón del sexo: “las diferencias que se establezcan se deberán atribuir exclusivamente a las diferencias naturales individuales”.

Son los movimientos feministas de lucha por la liberación de la mujer los que vuelven a plantear la polémica al comprobar que la igualdad en la educación es sólo formal. La Comunidad Económica Europea elabora programas de acción en las diferentes ramas para sus países integrantes, con el mandato de llevarlos a la práctica.

El M.E.C. y las Comunidades Autónomas, y entre ellas la nuestra, comienzan a preparar la infraestructura para desarrollar programas de sensibilización del profesorado y los Claustros de los centros escolares de forma que los proyectos de centro tengan una intención claramente coeducativa. La L.O.G.S.E. recoge el mandato y formula entre sus principios y fines la igualdad de los sexos en la educación.

Haciendo un resumen muy somero se puede decir que a partir de la integración de la mujer en el sistema educativo se dan tres tipos de escuela:

- Escuela segregada: en ella existe un modelo masculino y otro modelo femenino con unos espacios y unos programas diferenciados. Se da, como consecuencia, una desigualdad formal y real.
- Escuela mixta: niños y niñas en los mismos espacios escolares y con los mismos programas, los utilizados para los niños hasta ese momento. Existe un modelo masculino y el femenino integrado en él. Por tanto, hay una igualdad formal pero una desigualdad real. Este tipo de escuela es el que se da todavía casi en la totalidad de centros.
- Escuela coeducadora: el modelo sería un modelo integrado de persona con unos valores y unas capacidades no jerarquizadas según el sexo. Así existiría una igualdad formal y real. Esta escuela es la que pretendemos.

### 3.

## *Marco de la Educación de Personas Adultas*

La L.O.G.S.E. establece los siguientes objetivos:

- a) adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo;
- b) mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones;
- c) desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

(Título III, art. 51, punto 2).

Como consecuencia, las capacidades que se han de definir en un Diseño Curricular deberán ser, cuando menos, las mismas que el Sistema Educativo propone en la formación básica obligatoria:

- capacidad deliberativa;
- capacidad de relación interpersonal;
- capacidad de participación y adaptación social;
- capacidad de autoestima;
- capacidad de comunicación;
- capacidad de integración laboral y perfeccionamiento profesional;
- capacidad de autonomía;
- capacidad cognitiva;
- capacidad motriz;
- capacidad de equilibrio personal.

Teniendo en cuenta que la situación de discriminación que han tenido las mujeres para llevar a cabo su formación en la edad escolar, bien por haber tenido que abandonar tempranamente el sistema educativo, bien por no haber tenido oportunidad de escolarizarse, ocurre que las capacidades mencionadas no sólo no se han desarrollado, sino que algunas de ellas (autoestima, autonomía, participación social...) han quedado relegadas por su condición de "mujeres".

Si la educación se considera como el desarrollo integral de la persona, y en base a este principio deben desarrollarse los proyectos curriculares a lo largo de las diferentes etapas, in-

---

fantil, primaria y secundaria; el diseño y la elaboración de los currículos en la educación de personas adultas también debe contemplarlo.

Por esta razón se hace necesario que hagamos una reflexión sobre los diferentes roles, papeles y estereotipos que desempeñan hombres y mujeres en la sociedad.

---

## 4.

# *Aclaración de términos*

### 4.1

#### **DIFERENCIA ENTRE SEXO Y GÉNERO**

El término "sexo" se refiere a la característica biológica que diferencia al macho de la hembra para la reproducción. En la especie humana existen dos sexos, macho-masculino y hembra-femenino. Esta diferencia no determina necesariamente los comportamientos.

El término "género" designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos; es decir, lo que como construcción social se considera masculino o femenino. El contenido de este código de ser y comportarse no es idéntico en todas las culturas y épocas históricas, aunque siempre tiene una característica común: la organización social en función del sexo, o la división sexual del trabajo.

La vinculación tanto de la mujer como del hombre con esas normas diferenciadas para cada sexo que la sociedad elabora, da origen a los diferentes roles y estereotipos.

Rol, o papel social, es el conjunto de tareas y funciones derivadas de una situación o status de una persona en un grupo social. Los roles tradicionalmente femeninos se han derivado de las funciones relativas a la maternidad: cuidado y protección de los hijos e hijas, y mantenimiento del mundo doméstico; atender el aspecto afectivo familiar y ser el complemento del hombre. Los roles tradicionalmente masculinos se han derivado del mantenimiento o sostén económico, las guerras, la organización social o política, las relaciones extrafamiliares, profesión o trabajo, es decir, de lo que se llama el mundo público.

El estereotipo es un juicio que se fundamenta en una idea preconcebida: es una opinión ya hecha que se impone como un cliché a los miembros de la comunidad. Vulgarmente se entiende como un molde, una caricatura sobre algo o sobre alguien.

En este sentido podemos ver los rasgos que definen estereotipos masculinos y femeninos:

## HOMBRES

Estabilidad emocional  
Autocontrol  
Dinamismo  
Agresividad  
Tendencia al dominio  
Afirmación del yo  
Aspecto afectivo poco definido  
Aptitudes para las ciencias  
Racionalidad  
Franqueza  
Valentía  
Amor al riesgo  
Objetividad

## MUJERES

Inestabilidad emocional  
Falta de control  
Pasividad  
Ternura  
Sumisión  
Dependencia  
Aspecto afectivo muy marcado  
Intuición  
Irracionalidad  
Frivolidad  
Miedo  
Debilidad  
Subjetividad

Inmediatamente, a la vista de este listado nos damos cuenta de las dos características de la vinculación del género al sexo: bipolaridad y jerarquización.

### 4.1.1

#### LA BIPOLARIDAD

Esta dualidad del género se nos presenta como otras parejas de opuestos: día y noche, frío-caliente, positivo-negativo. Sin embargo, la complementariedad humana hace que esta pareja de opuestos no sea como las otras. La adquisición de la identidad de género se realiza a través de un proceso de socialización por el cual se van conformando las diferentes personalidades de los niños y de las niñas en función de unas determinadas expectativas, pero puede ocurrir que se den contradicciones entre el sexo y género adoptado, ya que este código no es un reglamento de "verdades universales".

En este sentido, en nuestra sociedad occidental actual se están produciendo una serie de cambios en la concepción de género que están siendo llevados fundamentalmente por las mujeres en su proceso de emancipación.

### 4.1.2

#### LA JERARQUIZACIÓN

La segunda característica de la estructura del género es la distinta valoración que tiene lo "masculino" frente a lo "femenino". El pensamiento androcéntrico ha mantenido la idea de superioridad del varón sobre la mujer. Esto guarda gran relación con la asignación de la mujer al ámbito privado (doméstico) y del varón al ámbito público. Es una separación deri-

---

vada de la división sexual del trabajo. Lo femenino está devaluado porque su mundo, su espacio, sus roles están económica y socialmente supeditados al mundo masculino.

Sabemos ya que no existe una base científica ni biológica que justifique el predominio de un sexo sobre otro. La teoría sexo-género nos ayuda a comprender el porqué de las diferencias. La realidad social y familiar está cambiando. El patriarcado y el androcentrismo presentan contradicciones y tensiones, aunque es evidente que la diferencia y la desigualdad entre los sexos perviven.

Estos roles masculinos y femeninos se aprenden e interiorizan a través de todas las instancias sociales como la familia, la escuela, los medios de comunicación, la publicidad. A continuación, analizaremos brevemente la familia como el principal espacio de socialización.

### 4.1.3

### LA FAMILIA

La familia actual es la institución educativa por excelencia. Es una estructura esencialmente relacional y personal en la que los niños y las niñas se desarrollan y crecen emocionalmente y en la que los roles masculinos y femeninos están diferenciados por el sistema sexo-género en el cual el varón y la mujer, el padre y la madre, ocupan posiciones y funciones diferentes y desarrollan tareas determinadas por el sexo. Es una organización asimétrica.

La posición del varón está definida por la paternidad, que no significa lo mismo ni es equivalente a la maternidad.

Ser padre es, sobre todo, proveer económicamente a la familia. El padre es quien establece el status familiar, su rol está caracterizado en términos económicos y políticos, no relacionales.

La posición de la mujer está definida por la maternidad. Esto significa que es la figura parental nutricia básica. La relación del maternaje es psicosocial con el hijo/a, que abarca el cuidado, la protección, la dedicación, la crianza, la nutrición y la socialización.

Históricamente han coincidido la maternidad biológica con la social o maternaje, sin embargo son dos hechos diferentes y separables: el maternaje como función puede ser desarrollado por personas de ambos sexos.

Sin embargo, en nuestra actual organización social de los sexos, a la mujer se le han asignado unas funciones y otras al varón, estableciéndose así dos ámbitos: el privado-doméstico y el público, división que marca una jerarquía entre ambos, considerándose superior el ámbito público.

#### 4.1.4

#### ÁMBITO PRIVADO-DOMÉSTICO

Se caracteriza por:

- Es de dominio femenino, la mujer organiza, controla, es la responsable del mismo.
- Los roles que desempeña son los expresivos: afectivos, nutricionales, emocionales... Está preparada psicológica y educativamente para desarrollarlos.
- El varón no está incorporado como corresponsable emocional. Su valor es instrumental.
- Relativa ausencia del padre frente a la disponibilidad de la madre.

#### 4.1.5

#### ÁMBITO PÚBLICO

Es el ámbito de la política, el trabajo, la economía, el poder que regula lo social; se caracteriza por:

- Está ocupado tradicionalmente por el varón.
- Roles masculinos: profesionales, laborales, económicos.
- Preparación psicológica y educativa del varón para desarrollarse en ese ámbito.
- Se ha dado una incorporación reciente de la mujer, no exenta de dificultades, como la doble jornada de trabajo, las derivadas de no compartir lo doméstico que repercute en las relaciones personales entre ambos sexos y la escasez de servicios sociales para cubrir demandas o necesidades familiares relacionadas con estos cambios.

A pesar de que los roles productivos y reproductivos de las mujeres están cambiando, y efectivamente hemos asumido nuevas tareas y funciones adscritas al varón, y hemos desarrollado gran parte de los roles masculinos, se sigue transmitiendo todavía el mismo modelo familiar, porque el varón no asume, comparte ni desarrolla los roles femeninos.

Llegados a este punto, entraríamos en una nueva perspectiva educativa a partir de un modelo integral de persona que asumiera la responsabilidad tanto en el ámbito privado como en el público desarrollando la mayoría de capacidades relacionadas tradicionalmente con lo masculino y lo femenino. El papel de la educación supondría:

- Corregir los factores de desigualdad y discriminación.
- Revisar sus propias propuestas educativas.
- Formación integral de la persona (aspectos intelectuales, afectivos, motrices, relacionales y de inserción social).
- Ofrecer un nuevo modelo educativo.

Aquí es donde entraríamos en el concepto de coeducación.

---

5.

## *¿Qué es la coeducación?*

En un sentido amplio este término debido a su potencial semántico (la partícula "co" es una preposición inseparable que indica unión o compañía) podría referirse a la educación conjunta de colectivos distintos en función de la raza, sexo, religión, clase social... Sin embargo, el término se ha venido aplicando, tradicionalmente, a la educación conjunta de alumnos y alumnas en un mismo centro escolar.

No obstante, como queda reflejado anteriormente, hemos visto que la escuela mixta no es lo mismo que la escuela coeducadora, por lo que definiríamos la coeducación del siguiente modo: un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados.

La coeducación supone la coexistencia sin jerarquización de actitudes y valores tradicionalmente considerados masculinos o femeninos de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo.

No acepta pues la división estereotipada de las personas ni su dominación en función de un estereotipo dominante.

Va encaminada al desarrollo completo de la personalidad sin las barreras de género, corrigiendo el sexismo cultural y la desigualdad social de la mujer.

Supone una educación integral, y por tanto integradora del mundo de las experiencias de las mujeres.

La escuela que coeduca prepara para la vida y tiene en cuenta que ésta tiene dos ámbitos: el público y el privado para todas las personas y no las distribuye preparándolas para uno solo de ellos.

---

## 6. *La coeducación en la Educación de Personas Adultas*

Al abordar el tema de la Educación de Personas Adultas desde una perspectiva coeducativa contemplaremos diferentes aspectos:

- Consideraciones generales sobre la E.P.A.
- Especificidad de las mujeres en la E.P.A.
  - número de mujeres;
  - niveles;
  - tipología de los grupos.
- Intervención coeducativa en la E.P.A.

### **6.1 CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS/AS**

Existe una cierta tendencia a unificar o confundir los conceptos de Educación Permanente y Educación de Personas Adultas. Conviene clarificar que la Educación Permanente es un principio inspirador de todo el sistema educativo y no sólo una parte del mismo.

Ocurre también a veces que, cuando hablamos de educación de personas adultas, confundimos debido a su amplitud la totalidad del campo con la educación básica. Es de todos/as conocido que, cuando alguien habla, por ejemplo, de la educación secundaria, sabe exactamente qué campos abarca, pero es muy difícil que se conozca con la misma exactitud aquellos que comprende la educación de personas adultas.

La educación implica aprendizaje y esta actividad implica o puede implicar, a su vez, la adquisición de nuevas informaciones y aptitudes, la reorganización de ideas o hábitos ya sustentados, el desarrollo de actitudes, cambio de valores... El aprendizaje, sin lugar a dudas, produce cambios en las personas.

Hay un aprendizaje sistemático, organizado, planificado, que, conducente o no a la obtención de un título académico, es complementario a otro vinculado a la vida, a la realidad, y que es fundamental en el proceso de formación de persona adulta.

---

Unido a lo anterior, si la educación y escolaridad pueden ser sinónimos cuando nos referimos a la población infantil, en la educación de las personas adultas, gran parte de la misma tiene lugar fuera de los ámbitos escolares.

Debemos enfrentarnos a una diversidad de públicos y a una pluralidad de Instituciones que inciden desde sus ámbitos respectivos sobre los mismos colectivos con los que trabajamos. Esto, tanto si lo enfocamos como un aprendizaje que ayude a adaptarse a los nuevos cambios que impone la sociedad, como si lo enfocamos hacia el que permite que la persona adulta sea capaz de asumir progresivamente un cierto control de su vida, de su realidad, de su entorno.

La educación de las personas adultas debe servir para mejorar sus aptitudes frente al trabajo, solucionar los problemas de la vida cotidiana, mejorar las relaciones interpersonales, para poder disfrutar más y mejor del tiempo libre, adaptarse a los cambios sociales y participar en los mismos. La Educación de Personas Adultas debe, igualmente favorecer el desarrollo de las Comunidades y dirigirse también hacia las Instituciones y organizaciones sociales.

## **6.2**

### **ESPECIFICIDAD DE LAS MUJERES EN LA E.P.A.**

#### **6.2.1**

#### **TIPOLOGÍA DE LOS GRUPOS**

- A) Mujeres jóvenes cuyo objetivo es adquirir una formación básica que les permita prepararse mejor para su inserción en el mercado laboral.
- B) Mujeres de más edad que o abandonaron su trabajo para dedicarse a tareas domésticas y maternas, o nunca trabajaron, pero desean hacerlo y buscan una mayor preparación para su reinserción en el mercado laboral.
- C) Mujeres que por su edad o su situación económica, no quieren reinsertarse en el mercado laboral, sino que al haber finalizado sus tareas domésticas o maternas, buscan una mayor formación personal para participar activamente en la sociedad.

Teniendo en cuenta estos tres grupos, la respuesta específica sería:

- Para el grupo A: Preformación para el empleo

---

Ya que este colectivo necesita una formación que le permita insertarse en el mercado laboral, los programas deberían contemplar:

- El análisis de la situación actual del empleo femenino: segregación del mercado laboral, profesiones estereotipadas. Orientaciones respecto a las posibilidades laborales, derechos laborales y orientación profesional.
- Promover la formación en oficios no tradicionales para mujeres. Elaborar estrategias de apoyo para que las mujeres que escojan este tipo de profesiones se sientan más seguras.
- Afianzar la idea de que la técnica no es algo ajeno a las mujeres. Hay que considerar que los grupos de mujeres han sido excluidos de los nuevos avances tecnológicos, por considerarlo materia “masculina”.
- Fomentar la corresponsabilidad de la vida privada. A través de grupos de trabajo promover discusiones en grupo y trabajos en equipo para lograr un cambio de actitud respecto a la necesidad de compartir las tareas domésticas.
- Potenciar y facilitar los recursos para la búsqueda de empleo en colaboración con las instituciones locales. Información sobre todos los programas existentes.
  - Para el grupo B: Seguridad en sí mismas. Autoestima
- Apoyarles para que sigan estudiando. Para aumentar la seguridad en sí mismas conviene insistir en la posibilidad que tienen todavía de formarse y de integrarse en el mercado laboral. Trabajar aspectos relacionados con la autoestima.
- Orientación sobre cómo solicitar un trabajo.
- Ofertar recursos atendiendo a sus tareas domésticas: horarios, cuidado de los niños y niñas...
- Potenciar su formación hacia profesiones no tradicionales.
  - Para el grupo C: Desinhibición, motivación
- Reforzar la idea del valor del trabajo que han desempeñado en el mundo doméstico. La mayoría de estas mujeres han estado aisladas de los espacios públicos habitualmente ocupados por hombres.
- Fomentar la desinhibición y la participación. Quizás sea éste el colectivo de mujeres más adecuado para formar talleres o aulas de la mujer que permitan desbloquear las situaciones inhibitorias. Habría que analizar con las propias mujeres la segregación que conlleva el asumir siempre tareas diferenciadas que no están valoradas socialmente. Sería conveniente empezar a potenciar otras actividades menos “tradicionales” que les sirvieran para conocer mejor su situación como mujeres y como colectivo femenino.

- 
- Revalorizar la cultura femenina.
  - Concienciación del papel fundamental que tienen en la transmisión de valores a través del entorno familiar.

Por otra parte el análisis de las experiencias llevadas a cabo en aulas o talleres de mujeres ha puesto de manifiesto que:

- Las mujeres plantean temas específicos de formación que no están recogidos en los currículos generales (salud, derechos, trabajo, etc.).
- Por temor, vergüenza o inseguridad, no se atreven a plantear públicamente sus problemas.
- En contacto con otras mujeres y después de un largo proceso se logra que expresen sus necesidades.

### **6.3**

### **INTERVENCIÓN COEDUCATIVA EN LA E.P.A.**

Considerando todos estos elementos nos plantearíamos nuestra intervención coeducativa en la E.P.A.

Decíamos anteriormente que cualquier diseño o proyecto curricular debe realizarse desde el principio educativo del desarrollo integral de la persona. Todo el análisis posterior nos lleva a concluir que en el caso de la mujer adulta, ese desarrollo integral no se ha producido por razón de una educación sexista y estereotipada.

Es aquí donde adquiere una gran relevancia la acción positiva. En términos sencillos diremos que la acción positiva es una intervención discriminatoria a favor de los más débiles, ya que si dejamos que las cosas se desarrollen inercialmente, las divergencias se agrandarán y no conseguiremos nunca la igualdad de trato a que aspiramos.

La acción positiva será siempre una defensa de lo relegado, un acto de justicia y no de represalia.

La acción positiva en toda intervención coeducativa debe trabajar en varias direcciones:

- Revalorizar los valores y la experiencia de lo femenino en lo que tiene de positivo para el género humano.
- Buscar e incluir en las materias escolares el “sujeto ausente” que es la mujer en ellos.
- Revisar el funcionamiento de los centros para tomar parte siempre a favor del no sexismo, tanto en lo que se refiere a objetivos, contenidos, como al curriculum oculto.
- Apoyar y fomentar los casos de trasgresión de roles.

---

Estas cuestiones generales, en el caso de la elaboración de programas de intervención con mujeres adultas, se concretarían en las siguientes líneas de trabajo:

- Necesidad de que la educación de las personas adultas se adecúe a las necesidades específicas de las mujeres.
- Analizar y trabajar con los colectivos de mujeres en torno a su problemática concreta con el fin de poder objetivar y evaluar las necesidades que estos colectivos presentan.
- Tener presente en todos los programas formativos la actitud que tienen hacia el papel de la mujer las propias mujeres, sus compañeros y el profesorado. Evaluar cuál es esta actitud para corregir los estereotipos tradicionales que pudieran existir, transformándolos en una actitud no discriminatoria ni sexista que potencie la capacidad de las personas de acuerdo con sus verdaderas aptitudes y no fundamentándose en prejuicios por razón de sexo.
- Adecuar los materiales didácticos y actividades a lo que realmente necesitan las mujeres adultas.
- Partir de la situación familiar que tienen muchas de las mujeres que acuden a las aulas para adecuar sus horarios al tiempo disponible.
- Adecuar los objetivos de las mujeres adultas a las expectativas de formación que éstas tienen, incentivando su orientación hacia oficios no tradicionales que les posibiliten insertarse más adecuadamente en el mercado laboral.

Como conclusión y resumen nuestro objetivo sería: conseguir que las mujeres tengan abiertas realmente todas las posibilidades que esta sociedad pueda ofrecer, al igual que los hombres, y que ambos colaboren activamente en la consecución de un mundo más solidario.

---

## *Bibliografía*

CAPEL MARTÍNEZ, ROSA M<sup>º</sup>: *El trabajo y la educación de la mujer en España, 1900-1930*, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1986.

FLECHA, Ramón: *Educación de Personas Adultas*, El Roure.

NASH, Mary: *Mujer, familia y trabajo en España, 1875-1936*, Barcelona, Anthropos, 1983.

VÁZQUEZ RUIZ DE LARRA, M.º Consuelo et. al: *Nuevas perspectivas de la mujer en nuestra sociedad*. Emakunde, Universidad del País Vasco, Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 1991.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel: *Coeducar en la escuela*, Madrid, Grupo Cultural Zero, 1984.

---

**ROSA PEÑALVER PÉREZ**

**Asesora Técnica Docente.  
Departamento de Formación e  
Innovación.  
Dirección Provincial del M.E.C.  
(Murcia)**

*La educación  
de las mujeres  
adultas como  
instrumento de  
capacitación,  
integración y  
liberación*

## 1. *Consideraciones acerca del concepto “Educación de Adultos”*

El concepto de “Educación de Adultos” no es tan obvio en su alcance y significado como la expresión induce a pensar. Es evidente que cuando alguien habla de Educación Secundaria sabe exactamente qué campos abarca, pero en la Educación de Personas Adultas debido a la amplitud y diversidad de las personas a las que está destinada y a la pluralidad de instituciones desde las que se imparte (M.E.C., Ayuntamientos, Universidades Populares, I.N.E.M., ...) es fácil confundir la totalidad de los campos que comprende con lo que sería la educación básica para las personas adultas.

En 1976, en Nairobi, la Conferencia General de la Unesco propone una definición<sup>1</sup> que es la que, en general, se toma de referencia, pero es una definición muy amplia porque bajo el término “Educación de Adultos” se engloban todas las acciones formativas formales o no formales que tienen como sujeto destinatario a un individuo que ha rebasado la edad obligatoria para tal acción educativa, es decir, esa amplitud supone que cualquier acción educativa que se realiza con personas que ya han superado la edad escolar típica puede ser considerada educación de adultos/as, por ejemplo, un postgrado.

Para la mayoría de los/as autores/as una forma precisa de definir la Educación de Personas Adultas sería por lo que no es. En este sentido, casi todos/as coinciden en que esta educación no es un sistema compensatorio para introducir desfasadamente a estas personas en los niveles de escolaridad formal que no alcanzaron en su infancia o juventud. Si bien las primeras acciones en este campo se centraron en que las personas adultas “recuperarán” o “compensarán tardíamente” sus carencias escolares de tipo formal, es decir, educación compensatoria, en estos momentos se entiende además como una educación transitoria, que se da esporádica y circunstancialmente en relación a cambios que se han producido (reciclaje profesional, especialización en un determinado campo de actividades, perfeccionamiento),

---

<sup>1</sup> “La expresión Educación de Adultos, designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y gracias a las cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrados e independientes” UNESCO (1976).

---

y también como educación complementaria, que se ofrece precisamente como complemento de la formación ya recibida y permite ampliar formas de participación social y realización personal.

Por último, conviene insistir en algo que es obvio y que a veces no se ha tenido suficientemente en cuenta: "el/la adulto/a no es un/a niño/a grande", por tanto los programas, métodos y técnicas de la educación escolar ordinaria no son aplicables a su formación. Es muy importante resaltar este hecho y tener en cuenta que la alumna o el alumno adulto aprende porque quiere aprender (la voluntariedad es una condición básica en la que descansa la articulación de todo el sistema de acciones educativas en este campo) y puede y desea decidir por sí mismo qué aprender, cuándo y cómo (García Llamas, 1986).

Partiendo de este enfoque, resulta fácil comprender los fracasos de las formas más tradicionales de la educación de personas adultas centradas en acciones "compensatorias" que en la mayoría de los casos constituían una traslación mecánica de los programas y los métodos de la escolarización obligatoria, incluso con el mismo profesorado y en las mismas aulas.

Es preciso señalar también que la Andragogía<sup>2</sup> da cuenta teórica de un fenómeno que el profesorado de centros E.P.A ya había detectado en su práctica: que las personas adultas buscan experiencias de aprendizaje significativas capaces de producir cambios o modificaciones en su situación inmediata. No importa cuáles puedan ser las motivaciones de una persona adulta para iniciarse en el estudio, lo relevante es su necesidad sostenida de vincular su aprendizaje con su realidad inmediata y la búsqueda de herramientas para reinserirse de manera distinta o para incidir en la transformación de esa realidad a fin de adecuarla mejor a sus necesidades e intereses (Jeanette Hernández, 1990).

---

<sup>2</sup> El/la adulto/a posee una capacidad distinta de aprendizaje. Existe una rama específica de la pedagogía que estudia los problemas pedagógico-didácticos: "La Andragogía".

---

2.

## *La L.O.G.S.E. y la Educación de Personas Adultas*

La implantación de la L.O.G.S.E. supone que los conceptos de escolaridad obligatoria y educación básica están ampliando su campo. La extensión de la escolarización obligatoria va a convertir en deficientes niveles escolares anteriores. Así podemos constatar que gran parte del alumnado actual de centros de E.P.A. realizó su escolarización en los años 60 y obtuvo el Certificado de Escolaridad. La Ley General de Educación del 70 dejó como insuficiente ese título al elevar la titulación básica a Graduado Escolar. Quienes en estas últimas décadas han obtenido esta titulación se encontrarán a finales de los noventa también con un título insuficiente. Hemos de tener en cuenta que el objetivo del Ministerio de Educación y Ciencia es que para el año 2.000 el 80 % esté escolarizado hasta los 18 años. Es evidente que el actual crecimiento educativo basado en la prolongación de la escolaridad genera un aumento de las deficiencias de la educación básica para las personas adultas. (Ramón Flecha, 1990).

Centrándonos en el Título tres de la L.O.G.S.E. que es el que se dedica a la Educación de Personas Adultas, el artículo 51 determina "que el sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional". La Ley en el mismo artículo recoge como objetivos los siguientes:

"Adquirir y actualizar su formación básica, facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo, mejorar su cualificación profesional o adquirirla y desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica".

Todo esto supone vincular la educación de personas adultas a las siguientes áreas:

- a) Formación orientada a completar la educación básica (o para acceder a otro nivel del sistema educativo).
- b) Formación orientada al trabajo (iniciación, actualización, reconversión y renovación de los contenidos de tipo profesional).
- c) Formación para el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas (o para la participación social).

---

d) Formación para el desarrollo personal (creatividad, participación en la vida cultural, juicio crítico).

A su vez la Orden que establece las líneas básicas para el desarrollo del Currículo para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria establece, en su artículo 5º, que las áreas de conocimiento se integrarán en campos de conocimiento “de acuerdo con las características, expectativas, necesidades e intereses de la población adulta”, también en el preámbulo, se indica que “la organización y la metodología (...) se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses a través de la educación presencial y, por sus adecuadas características de la educación a distancia”.

En mi opinión, en nuestro país nos encontramos en un momento decisivo para desarrollar un nuevo modelo de Educación de Personas Adultas. Si queremos adecuar la oferta formativa de los Centros E.P.A. a las características, expectativas, necesidades e intereses de las personas que asisten a ellos, es necesario tener en cuenta la diversidad que presenta este colectivo que depende de las diferentes etapas de su vida, de las condiciones socioeconómicas y culturales en las que está inmerso y de los profundos cambios que están afectando a la sociedad actual. Por último es preciso analizar cuáles son sus demandas y a qué responden.

### 3.

## *Características del colectivo femenino de centros E.P.A.*

Durante el curso académico 91-92 siguieron las enseñanzas en régimen presencial, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia 245.360 personas de las cuales el 68 % eran mujeres (Consejo Escolar Estado. M.E.C., 1993). Según los datos del Instituto de la Mujer, en 1992 en nuestro país existían 2.806.900 mujeres sin formación básica, de las cuales 1.170.500 son analfabetas, frente a 2.179.700 varones de los cuales son analfabetos 439.200 (Instituto de la Mujer, 1992). Estas mismas estadísticas señalan que por cada varón analfabeto hay 2,6 mujeres que no saben leer ni escribir. En concreto en nuestra región (Murcia), durante el pasado curso académico asistieron a centros de E.P.A. en la modalidad de enseñanza presencial 9.911 mujeres, lo que supone el 70 % del alumnado que asiste a estos centros. Sin embargo, este colectivo no es homogéneo sino que presenta necesidades diversas y niveles formativos diferentes.

Podemos diferenciar tres grupos:

- A) Mayores de 16 años. En general son mujeres jóvenes, menores de 25 años, con fracaso escolar, que han abandonado el sistema educativo hace varios años y se incorporan de nuevo. Pueden tener F.P.1, pero no han encontrado empleo.
- B) Mujeres de edad mediana que abandonaron el mercado laboral para dedicarse a tareas domésticas o no estuvieron en él. Desean una mayor preparación y adecuación de sus conocimientos.
- C) Mujeres mayores de 40 años que buscan una formación para la autorrealización, no desean reinsertarse en el mercado laboral.

Atendiendo a las necesidades formativas que son capaces de expresar, podríamos establecer tres niveles diferenciados (Maruxa Moreiras, 1989):

- Un nivel de formación básica que les permita insertarse en el mercado laboral.
- Un nivel de formación con carácter de reinserción laboral después de un abandono temporal.
- Un nivel de formación para la participación social.

Vamos a analizar brevemente cuáles son las características que presentan los dos primeros grupos y qué aspectos convendría que contemplasen los currícula que traten de dar respu-

---

ta a estos grupos. Después analizaremos el grupo de mujeres con carencias formativas básicas por las características especiales que presentan.

#### GRUPO DE JÓVENES

- Proviene del fracaso escolar o posee F.P.1 y no ha encontrado empleo.
- Presentan graves problemas de aprendizaje con la metodología escolar ordinaria. No tienen ninguna motivación hacia la formación reglada.
- Presentan un alto porcentaje de absentismo. Tienden al abandono si no ven satisfechas sus expectativas.

#### GRUPO DE MUJERES DE EDAD MEDIANA

- Tienen necesidad de un título que les facilite el acceso al empleo o que les promueva. Desean una adecuación de sus conocimientos.
- Poseen un gran interés por la enseñanza reglada. Suelen tener entre 25 y 45 años.
- Su nivel cultural es de Educación Primaria incompleta.

Hay que tener en cuenta que las necesidades formativas de estos colectivos variarán según estén ubicados en un medio urbano, suburbano o rural. Aún así, si tenemos en cuenta que desean una formación que les permita incorporarse al mundo laboral, los currículos tendrán que incluir y trabajar aspectos tales como:

##### a) Situación actual del empleo femenino:

- Segregación del mercado laboral. Profesiones estereotipadas "femeninas-masculinas".
- Igualdad de derechos entre mujeres y hombres.
- Orientación respecto a las posibilidades laborales.
- Formación ocupacional para ciertos tipos de trabajos.
- Ayudas y cursos que existen (Cursos del Inem, Fondo Social, Plan F.I.P...)

##### b) Formación en profesiones no tradicionales:

- Observatorio ocupacional del INEM.
- Estrategias para que se sientan más seguras.
- Preparación para el uso de las nuevas tecnologías.
- Técnicas de búsqueda de empleo (Guía Macbem).

##### c) Discusiones de grupo y trabajos para lograr cambios de actitudes:

- Analizar las expectativas que tienen de su futuro.
- Aspectos relacionados con la competitividad, puestos de responsabilidad, formación permanente.

---

– Organización y gestión de empresas. Autoempleo.

En cualquier caso hay que tener en cuenta que las dificultades son mayores en las mujeres con más edad y en las de nivel social más bajo. Las mujeres que han estado varios años dedicadas a tareas domésticas, con aislamiento social, tienen mucha inseguridad a la hora de emprender actividades diferentes a las realizadas anteriormente.

Es fundamental aumentar la seguridad en sí mismas, trabajar en estos grupos aspectos relacionados con la autoestima, orientarlas a la hora de abordar su reinserción en el mercado laboral y reafirmar su actitud de derecho al trabajo como una forma de conseguir mayor independencia.

Junto a todo esto es preciso “Información”, porque estas mujeres ignoran dónde tienen que dirigirse. En estos momentos existen distintos programas que comprenden desde:

- Formación Ocupacional para jóvenes y parados/as de larga duración.
- Programas de Formación en alternancia para jóvenes menores de 25 años.
- Programas de Formación Ocupacional en el ámbito rural.
- Programas de Formación Ocupacional en empresas en reestructuración.
- Programas de Formación ocupacional dirigidos a mujeres que intentan reintegrarse al mercado laboral para formarlas en profesiones en las que se encuentran subrepresentadas.

Por último además de información es preciso la “Orientación”. Algunas mujeres (bastantes) participan sucesivamente en varios cursos de formación ocupacional en familias profesionales de lo más dispares. Esta participación no es inocua: aunque muchas mujeres lo hagan por una motivación económica, las que realmente desean un trabajo, a la larga se desmoralizan. No se trata de que participen en muchos cursos, sino de ayudarlas para que, partiendo de su situación personal, diseñen un itinerario formativo que las lleve a participar en aquellos cursos que sean los más adecuados para ellas, teniendo en cuenta las perspectivas del mercado laboral.

En el tercer grupo hemos situado a las MUJERES CON NECESIDADES FORMATIVAS.

Su edad media oscila entre los 30 y los 45 años. Aunque es muy abundante el número de mujeres de este grupo en todos los niveles: (alfabetización, neoelectoras, Certificado), es en el nivel de Graduado donde la afluencia es masiva. Una vez obtenido éste las mujeres en un número elevado permanecen en los centros en los niveles de enseñanzas para pruebas de F.P. no escolarizadas o en preparación para el acceso a la Universidad para mayores de 25 años. En nuestra región el número de mujeres de este grupo supone casi el 70 % de las

---

personas que asisten a los centros. En general, las mujeres pertenecientes a este grupo son el resultado de un proceso de socialización determinado, común a todas las mujeres como género aunque más acentuado. Según Isabel Cuerda, "es un proceso favorecedor de la baja autoestima, potenciador de la dependencia, posibilitador de la culpa y que sume a las mujeres en un profundo miedo a la libertad".

Las características más destacables de este grupo son:

- Baja Autoestima

Tienen la sensación de "no servir" para otra cosa que para las tareas domésticas. Están socialmente devaluadas, piensan que no serán capaces de aprender. Han estado aisladas y son incapaces de expresar sus opiniones.

- Dependencia. Tanto de identidad, como económica y emocional.

Perciben que lo externo se transforma sin su participación. El no tener con quién hablar, el no tener con quién evocar, el no tener referentes comunes... supone un severo ataque a la identidad de estas mujeres. Pueden ejercer con aparente independencia y valentía en la esfera pública cuando se trata de "otros/as" (si un/a hijo/a enferma, si lo agreden...) pero cuando se trata de ella misma necesita que los/as otros/as le den identidad. En lo económico gastan un dinero que no es propio, o mejor que no sienten como propio. El administrar el dinero que "es del otro" se convierte a veces en una fuente de inseguridades y reproches. Emocionalmente dependen de otros y otras que a su vez dependen de ellas: marido, hijos e hijas, etc. Esta dependencia es la más difícil de reconocer por las mujeres. Es la dependencia de la dependencia. Su tarea es servicio: cuando este servicio es rechazado o ya no es necesario, la mujer se enfrenta a no ser necesitada, en muchos casos ésta es la motivación para el acceso a la formación y a la cultura: "ahora que los niños son mayores, no me necesitan...", "no sé qué hacer con mi vida...".

- Sentimiento de Culpa (Transgredir)

Aparecerá cada vez que vislumbre el deseo o la posibilidad de salir de esa situación. El abandono de las tareas para las que están destinadas y el intento de penetración en las que no les son propias, el riesgo de ser "malas" madres, esposas,... Concederse deseos y derechos generan sentimientos de culpabilidad. A esto hay que añadir el reproche exterior, cuando los usuarios de los servicios (incuestionados, gratuitos y permanentes) se percatan de que el núcleo familiar ha de ser reestructurado, redistribuidas las tareas.

---

- Miedo a la Libertad y a la Autonomía

Cuando van adquiriendo una mayor formación, más interacción social, más autonomía, aparece la necesidad de ser más responsables de sí mismas. Las justificaciones y los impedimentos ya no estarán "fuera" sino "dentro" de una misma. Tener un amplio abanico de posibilidades de elección y la capacidad para la opción responsable y consecuente produce un miedo capaz de autojustificar la pasividad y hacer revertir parte de la culpa en los/as otros/as, en el exterior: "no me han dejado", no me han enseñado..." (I. Cuerda, 1989).

## *Evolución de las actividades para mujeres*

En los últimos años, el profesorado que trabaja en Educación de Personas Adultas, ante esta realidad, se ha planteado cómo adecuar la formación permanente a las demandas y necesidades que expresa el colectivo femenino que asiste a sus centros. El profesorado más sensibilizado ha puesto en marcha "Aulas de la Mujer" o "Talleres para Mujeres"... En estos espacios se tratan aquellos temas o cuestiones que preocupan a las mujeres. Sus contenidos se pueden agrupar en los siguientes bloques:

- La salud de las mujeres: conocimiento y cuidado de su propio cuerpo: sexualidad, reproducción, anticoncepción, interrupción voluntaria del embarazo, salud mental, problemas de depresión, alcoholismo, dependencia de calmantes, cáncer, medidas higiénicas para los/as niños/as, nutrición, etc.
- También se trabajan aspectos que guardan relación con los derechos que tienen las mujeres y que éstas, muchas veces por desconocimiento, no ejercen: derechos relacionados con pensiones, viudedad, seguridad social, etc., o bien, temas asociados a la violencia que se ejerce contra las mujeres: malos tratos, violación, ...
- Se han discutido temas relacionados con el trabajo de las mujeres: la consideración social del trabajo realizado por mujeres, derechos laborales, el acceso al trabajo, la necesidad de formación, la segregación del mercado laboral femenino, la falta de preparación, el derecho al trabajo, la diversificación de las opciones profesionales.
- Muchas alumnas han manifestado también interés en temas educativos: los estereotipos sexistas de los textos escolares, las elecciones de estudios tradicionales, etc.; los aspectos culturales como la manipulación del cuerpo femenino en la publicidad, la ausencia de las mujeres en la vida pública, etc., han sido también temas de debate.

Estas aulas han venido a confirmar la hipótesis de que las mujeres necesitan espacios para expresar y plantear sus necesidades concretas que, por inhibición o vergüenza no son capaces de expresar en los grupos mixtos. Confirman además que:

- Las mujeres plantean unos problemas específicos que normalmente no se recogen en los currícula.

- 
- Consideran que los problemas que les preocupan o las cuestiones que les interesan corresponden a su vida privada y no tienen interés para el resto de sus compañeras y compañeros.
  - Las mujeres sienten que necesitarían más información sobre muchas cuestiones pero sólo cuando tienen confianza son capaces de verbalizarlo comprobando entonces que les ocurría lo mismo a las demás mujeres del grupo.

En general estas aulas o talleres también han servido para evidenciar al profesorado la existencia de una demanda latente, no codificada, entre las mujeres que asisten a educación de Adultas. En estos momentos, teniendo en cuenta la implantación de la L.O.G.S.E. y para cumplir los objetivos del Plan de Igualdad de Oportunidades (93/95), es preciso recoger en los currícula las necesidades específicas que el colectivo de mujeres que asisten a centros E.P.A plantea. Estamos hablando por tanto de nuevos currícula y nuevas metodologías que recojan la demanda latente y estamos hablando de recodificar la oferta. Vamos a explicar un poco más cada uno de estos conceptos <sup>3</sup>:

Existe una Demanda Codificada por los formadores o formadoras a la que se trata de satisfacer a través de las programaciones de los centros: obtención de titulación, formación para el mercado laboral, elevar su nivel instructivo, salir del ámbito doméstico para relacionarse, etc.

Existe una Demanda Explícita que las mujeres expresan con frases concretas que nos permite conocer cuáles son sus motivaciones, sus deseos, sus expectativas al asistir a estas clases: "para leer los medicamentos", "para escribir cartas", "para ayudar a mis hijos en los deberes", "para poder trabajar", etc.

Por último existe una Demanda Latente que el formador o formadora detecta a través de la lectura que hace de esas frases con que las mujeres son capaces de expresar sus deseos y que podríamos expresar como: necesidad de autoestima y valoración personal, adquisición de autonomía para desenvolverse mejor, necesidad de comunicarse con los demás, deseo de incorporación cualitativa al mercado laboral, etc. (El cuadro de la página siguiente puede servir para ver más claramente estos conceptos).

Todo lo dicho hasta ahora nos induce a pensar que sólo con nuevos currícula, con materiales didácticos diferentes, con una redistribución de los espacios en los centros y con una formación permanente del profesorado adecuada, tenderemos a que esta educación sea real-

---

<sup>3</sup> Conceptos trabajados en un curso impartido por la Escuela Experimental Simone de Beauvoir. (Murcia, 1989).

mente un instrumento de capacitación, integración y liberación para las Mujeres. Se trata además de implicar a las mujeres en su propio proceso educativo. Esto supone analizar su realidad y deseos tanto a nivel personal como social. Supone también el rescate y la valoración de toda una cultura femenina inhibida y no reconocida y partir de las capacidades, habilidades y destrezas que estas mujeres han desarrollado a lo largo de su vida. Por último, esta educación también debería servir para promover los cambios de actitudes que cada mujer determine y que le posibiliten un proyecto de vida personal satisfactorio.

| <b>DEMANDA CODIFICADA POR LOS/LAS FORMADORES/AS</b>                                  | <b>FRASES CONCRETAS QUE HAN UTILIZADO LAS MUJERES PARA EXPRESAR SUS DESEOS, EXPECTATIVAS, ETC. (Demanda explícita)</b>            | <b>LECTURA QUE HACE LA FORMADORA/OR DE ESAS FRASES (Demanda latente)</b>                        |
|--|---|---|
| Obtención de titulación  | Para leer los medicamentos, rótulos, anuncios, instancias.  | Adquirir autonomía, libertad para desenvolverse mejor.  |
| Elevar el nivel instructivo:   | Para escribir notas a los demás, una carta, una instancia<br>Para firmar sin poner el dedo.<br>Ayudar a mis hijos en sus deberes. | Autoestima y valoración personal y social.  |
| Formación para incorporarse al mercado laboral                                       | "Para poder trabajar y ayudar a mi familia".  | Deseo de incorporación cualitativa al mercado laboral.  |
| Para participar en otros grupos  | "Ahora que tengo tiempo para hacer algo que no pude en su día"  | Reclamar un derecho que por el rol asumido se les ha negado                                     |
| Desenvolverse en otras situaciones vitales   | "Para que no me engañen"<br>"Para solucionar papeleos"  | Necesidad de comunicarse en un medio y un espacio que se les ha negado.                         |
| Salir del ámbito doméstico para relacionarse, comunicarse, superar depresiones, etc. | "Ya salgo y puedo hablar".<br>Para salir de mi casa, para relacionarme con otras personas".                                       | Necesidad de tiempo libre y deseo de disfrutarlo de forma distinta a como lo venía vivenciando. |
| Conocer el medio social que les rodea para estar al día                              |   |   |

---

## Bibliografía

- ADAMS, F.: *Andragogía, ciencia de la educación de adultos*. Caracas, Fidea 1970.
- CUERDA, I.: Ponencia "Animación sociocultural y proceso educativo", en *La palabra y la voz. Objetivo mujer* (poligrafiada). Ciudad Real, 1990.
- FLECHA, R.: "Sociología de la Educación de las personas adultas", en *Revista de Educación y Sociedad*, n.º 7. Barcelona, 1990.
- GARCÍA LLAMAS, J.L.: *El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia*, Madrid, Narcea, 1986.
- HERNÁNDEZ, J.: "La educación de adultos como organización para el desarrollo social", en *Entre líneas*, Apuntes para la Educación Popular n.º 5, Madrid, Federación Española de Universidades Populares, M.E.C., Diciembre, 1990.
- Informe sobre el Estado y la situación del Sistema Educativo*. Curso 91/92, Madrid, M.E.C., 1993.
- La mujer en cifras 1992*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.
- MOREIRAS, M.: "La formación permanente de las personas adultas. Formación ocupacional en áreas no tradicionales", en *Seminario dirigido a la inspección educativa*, Madrid, M.E.C. 1989.
- ROMERO, I.: "Propuesta de debate sobre la especificidad del colectivo femenino en la educación de personas adultas" (Material mecanografiado). *Curso de Postgrado para responsables de formación en coeducación*, Madrid, M.E.C., 1989.

---

**ANA AYUSTE GONZÁLEZ**

Educadora de personas adultas  
y miembro del Centro de  
Investigación de Educación de  
Personas Adultas (CREA) de la  
Universidad de Barcelona

*Fundamen-  
tación del  
currículum de  
educación de  
personas  
adultas*

---

1.

*Es necesario superar los límites  
y los errores de las teorías  
del déficit y confiar  
en la capacidad de  
aprendizaje de las adultas*

1.1

**PREJUICIOS QUE SE DESPRENDEN  
DE LAS TEORÍAS DEL  
DÉFICIT (WECHSLER, PIAGET)  
EN TORNO A LAS CAPACIDADES  
DE APRENDIZAJE DE LAS ADULTAS**

Hasta los años sesenta, el estudio del desarrollo de la inteligencia se abordó desde concepciones teóricas y con instrumentos metodológicos que hoy ya se consideran inexactos e incompletos. Los resultados de las investigaciones corroboraban, en parte, los prejuicios sociales y científicos en torno al deterioro de la inteligencia con el paso de los años.

La Teoría Genética de Piaget, una de las teorías más importantes sobre el desarrollo de la inteligencia, establece qué edades son las mejores para aprender y concluye el proceso de crecimiento de la inteligencia entre los 13 y 15 años. La teoría psicométrica de la inteligencia desarrollada principalmente por Binet-Simó, Wechsler,... apunta una inflexión en sentido descendente alrededor de los 20 años. Ambas teorías omiten las posibilidades y la riqueza del aprendizaje en la vida adulta.

Investigaciones como las de Piaget, Wechsler y Binet son actualmente consideradas como Teorías del Déficit ya que localizan la capacidad de aprendizaje en unos períodos concretos de la vida de la persona (infancia y juventud), a partir de los cuales empieza a decrecer. Otra de las limitaciones de estas teorías es no separar lo estrictamente intelectual de lo escolar, ya que los criterios de comparación que se establecieron partían del estudio de unos niños escolarizados de los denominados países occidentales. Por tanto, los tests de medición de la inteligencia que elaboraron lo que fundamentalmente medían es el nivel académico de

---

la persona y no sus habilidades intelectuales. Desde esta perspectiva teórica, las adultas con un bajo nivel formativo o que no habían estado escolarizadas eran consideradas por debajo del nivel normal de inteligencia. "Se consideraba que no habían superado el estadio de las operaciones formales". En este sentido, el marco de referencia para establecer el criterio de inteligencia está favoreciendo el estereotipo de hombre, blanco, europeo, de clase media y académico.

Si bien esto, era especialmente delicado para la educación de personas adultas en general, todavía se agravaba más en el caso de la educación de adultas. Este tipo de teorías basadas en el déficit y no en las competencias, unidas a la concepción tradicional de que las mujeres teníamos menos habilidades intelectuales que los hombres, provocaba que se generaran prácticas y ofertas educativas claramente discriminatorias. En épocas de recorte presupuestario se dedican la mayor parte de recursos a la formación de los jóvenes, primero porque son jóvenes y se supone que están en la edad ideal para aprender y, segundo porque pertenecen al género masculino y, por tanto, se cree que tienen más capacidad para las actividades de producción. Siguiendo la misma lógica del ejemplo anterior el/la profesor/a de corte tradicional centra más su atención en aquellas personas que creen que tienen más posibilidades y suele coincidir "casualmente" con personas de género masculino. La falta de consideración teórica de las potencialidades de aprendizaje de las personas adultas y una concepción estática de la evolución de la sociedad han provocado que la Educación de Personas Adultas (E.A.) se haya desarrollado fundamentalmente desde una óptica compensadora, basada en las carencias y en el déficit y no en las competencias y en las posibilidades. La aplicación automática y acrítica de estas teorías, así como la utilización de las metodologías y de los recursos didácticos propios de la infancia y de la adolescencia han limitado considerablemente el desarrollo de la E.A.

La persona adulta no ha de aprender los conocimientos y habilidades propios de la educación infantil sino los que necesita en el momento del aprendizaje, en función de las estrategias e instrumentos que ya posee y no en las que hubiera adquirido con la escolarización de su época. De la misma manera, ha de estar en relación con las nuevas necesidades y características de la sociedad. Desde una perspectiva compensadora la mujer debería aprender a ser buena ama de casa y buena madre, puesto que eso era lo que se enseñaba hace 40 años, o a aprender correctamente el catecismo, cuántas mujeres han aprendido a leer así, o en el mejor de los casos a aprender las tablas de multiplicar cantando.

---

Si bien la concepción compensadora de la educación de personas adultas se ha superado por muchos profesionales y por el título III de la L.O.G.S.E., todavía seguimos ofreciendo una imagen de la educación de adultas basada en el déficit y en la necesidad de compensar habilidades y conocimientos no adquiridos en la infancia. El vídeo realizado para presentar el proyecto P.E.P.A. del Ministerio de Asuntos Sociales (1993) es, en parte, una muestra de ello, podemos decir que todo el planteamiento y la orientación educativa que se derivan responden a las necesidades y a las características específicas del aprendizaje de la persona adulta. Sin embargo la imagen que se da a partir de las entrevistas a algunas de las mujeres destinatarias del programa es como si los problemas de aprendizaje de la mujeres sólo dependieran de no haber podido estudiar de niñas. Pero lo cierto es que el conocimiento, la ciencia, la técnica y los códigos de comunicación cambian de una forma tan acelerada que se hace necesario que todas participemos en constantes procesos de formación desde la actualidad y mirando hacia el futuro y no desde el pasado. Si entendemos la educación de adultas desde una óptica compensadora, lógicamente ésta concluirá cuando las personas que no tuvieron formación en su época la adquieran. En este sentido, con la universalización de la escuela y la escolarización obligatoria de aquí a unos años no se necesitarán programas de educación de personas adultas.

## **1.2**

### **LOS ESTUDIOS SOBRE LA INTELIGENCIA ADULTA DEMUESTRAN CÓMO ALGUNOS ASPECTOS CRECEN CON LA EDAD (SHAIE)**

A partir de los años cincuenta se empezaron a realizar estudios longitudinales (mediciones obtenidas de las mismas personas en diferentes momentos) sobre la inteligencia, que comenzaron a ofrecer resultados que se contradecían con los obtenidos en los estudios transversales (comparaban mediciones en un mismo momento a personas de diferentes edades) que habían predominado hasta el momento.

Un estudio elaborado por Shaie en el que se comparaban los resultados obtenidos por los diferentes tests demostró cómo en los tests transversales daba como resultado un declive de

---

la inteligencia adulta, mientras que los resultados de los tests longitudinales señalaban un cierto aumento de la inteligencia más allá de la jubilación.

Actualmente son muchas las limitaciones que se le han atribuido a los tests transversales, entre otras:

- No controlar las diferencias generacionales. Las personas jóvenes no sólo tienen menos edad sino que además han tenido más posibilidades de estudiar y han vivido situaciones históricas diferentes. Sin duda, no significa lo mismo haber nacido en los años cuarenta que en los setenta, las ventajas que yo he tenido con respecto a mi madre son, sin duda, determinantes, a ella su padre no la dejó estudiar porque tenía que cuidar a sus hermanos/as, sin embargo mi madre hizo lo imposible para que yo pudiera ir a la universidad. De estas investigaciones se desprende que la clave no está en estudiar la inteligencia en general, sino qué aspectos de ésta crecen o declinan con la edad.

### **1.3**

### **EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE COMUNICATIVO**

Uno de los factores fundamentales para que el proceso de aprendizaje se desarrolle con éxito es el autoconcepto y la valoración positiva de una misma. Durante toda la historia, las informaciones, interpretaciones y percepciones que las mujeres hemos recibido de nuestro género han sido de carácter discriminatorio y peyorativo. Por esta razón, cuando participamos en procesos de aprendizaje nos cuesta confiar en nuestras propias capacidades. Comentarios como: "yo soy torpe, mi hijo sí que sabe" o "con lo listo que es mi marido" son una constante en los procesos de aprendizaje en los que participan adultas. En este sentido, es importante la interacción entre iguales y el papel del educador/a para iniciar espacios y procesos de comunicación que ayuden a la reflexión y al diálogo y que sirvan para romper, poco a poco, los esquemas y prejuicios con los que las adultas participamos en las aulas, en las asambleas o en las reuniones de vecinos y vecinas. Podríamos decir, que a mayor autoestima, mayores posibilidades de éxito educativo, y a mayor éxito educativo más autoestima. Es como un círculo cerrado que en positivo favorece e incrementa el desarrollo personal y el aprendizaje, pero en negativo, puede conducir a la persona a un vacío y a un cúmulo de frustraciones. Por esta razón, el currículum no puede basarse únicamente en los aspectos intelectuales, ha de contemplar al mismo tiempo y con la misma intensidad los sen-

---

timientos, las emociones, los aspectos empáticos y los elementos básicos de la comunicación interpersonal.

Las teorías del déficit del aprendizaje provocan expectativas negativas de aprendizaje que cumplen el papel de profecías que fatalmente se cumplen. Si el profesorado piensa que la adultez no es un momento idóneo para el aprendizaje, consideración que acompaña a cada gesto y a cada palabra, unido a la poca autoestima de la persona que aprende, aumentará las posibilidades de que se produzca un bloqueo que paralizará de forma casi automática todo el proceso de aprendizaje. Comentarios como "Amparo ya no puede aprender más, ha llegado al límite" o "Estoy agotada, ya no sé qué recursos utilizar" condicionan, en parte, el proceso de aprendizaje y no incorporan elementos de autocrítica o de interés en la búsqueda de nuevos recursos y de nuevos planteamientos teóricos. Sin embargo, la consideración de que las adultas pueden aprender acompañado de los recursos didácticos apropiados y de una consideración amplia y dinámica de los diferentes bagajes culturales de las participantes, lleva a una mejora significativa del aprendizaje. Vygotsky (cuyas teorías inspiran la actual reforma del sistema educativo) demostró cómo las personas adultas tienen las mismas capacidades y cómo lo que varía son las destrezas y la manera de resolver los problemas cotidianos, puesto que están en función del contexto sociocultural en el que se desenvuelven. Las destrezas que desarrolla una mujer de ámbito rural no se parecen a las que pueda desarrollar una mujer de ámbito urbano, la primera tendrá dificultades para orientarse en la ciudad y utilizar el transporte público y la segunda posiblemente tendrá dificultades para desenvolverse en el campo, lo que no significa que no tengan las mismas capacidades, sino que desarrollan diferentes estrategias para relacionarse con su mundo en función de las características de éste.

---

2.

*Fundamentar los  
currículos a partir de la  
inteligencia y las características  
del desarrollo de la personalidad de  
las adultas evitando aplicar  
aquellos aspectos propios del  
desarrollo de las niñas*

2.1

#### **INTELIGENCIA CRISTALIZADA Y EXPERIENCIA**

Catell y Horn (1971) hacen la distinción de la habilidad intelectual en dos factores generales denominados inteligencia fluida e inteligencia cristalizada, lo que abrió un nuevo camino lleno de posibilidades para el aprendizaje de las personas adultas al demostrar que, la inteligencia fluida de base fisiológica tiende a decrecer con la edad, mientras que la inteligencia cristalizada ligada a la experiencia, no sólo puede mantenerse sino que aumenta con la edad.

La inteligencia fluida que se mide mediante tests de complejos razonamientos abstractos, de memoria y de relaciones de figuras, está directamente relacionada con los aprendizajes escolares y poco con los procesos culturales y con la vida cotidiana, en este sentido, decrece con la edad. Mientras que pruebas basadas en la resolución de problemas cotidianos ligados a la experiencia muestran cómo la inteligencia cristalizada crece con la edad.

Si bien la educación de niñas y adolescentes es lógico que se base en aspectos de la inteligencia fluida, no es menos lógico que los currículos para adultas deban fundamentarse a partir de la inteligencia cristalizada. Los currículos que se derivan de esta concepción, sin lugar a dudas, parten de la experiencia y del bagaje cultural de todas las participantes para avanzar en el proceso de aprendizaje y en el enriquecimiento personal a partir de la interacción. Desde esta perspectiva, la cultura académica de los/as educadores/as no es la úni-



---

Esta línea de investigación ha sido muy útil para superar procesos de aprendizaje fundamentados en la práctica escolar y en los currículos de niñas y adolescentes y para desarrollar procesos basados en el concepto de inteligencia práctica y en las características específicas del aprendizaje de las adultas.

Scribner diferencia entre formas de pensamiento teórico y práctico. El pensamiento práctico es definido por Scribner como "aquel modo de pensar que se desarrolla en actividades globales con la finalidad de llevar a cabo tales actividades sin que se diferencie el trabajo intelectual del manual" (Scribner, 1984).

### **2.3**

### **MEMORIA EPISÓDICA Y MEMORIA SEMÁNTICA (TULVING)**

La idea de que la memoria se deterioraba con la edad ha durado hasta finales de los años ochenta. Sin embargo, investigaciones recientes han mostrado que esto no necesariamente siempre es así. Cabe destacar los estudios sobre memoria implícita, episódica y semántica con vistas a fundamentar el currículum de educación de las personas adultas.

La memoria semántica se refiere al conocimiento de palabras y de su significado, conceptos, relaciones, reglas de utilización, así como al conocimiento general acerca del mundo cuando tal conocimiento no está ligado al espacio temporal de su adquisición.

La memoria episódica, por el contrario, contiene información de acontecimientos en relación al contexto y al momento de adquisición, por tanto, tiene que ver con una referencia autobiográfica, se trata de un episodio o de una experiencia personal. En este sentido, además de la información se recuerda el cuándo y el dónde de la adquisición de dicha información. Mientras que la memoria episódica es más sensible al olvido y a las interferencias, la memoria semántica crece con la edad.

Seguramente, de aquí a unos años recordaréis estos conceptos, pero, posiblemente tendréis dificultades para saber en qué momento y en qué espacio los habéis adquirido. La sensación de que algo ya lo sabes pero no recuerdas dónde lo has leído o aprendido es lo que puede considerarse como pérdida de la memoria episódica; sin embargo, a medida que avanza la vida y adquirimos mayor número de experiencias y conocimientos crece la memoria semántica porque crece nuestro conocimiento sobre el mundo.

---

El aspecto más significativo de estos hallazgos es que ninguno de estos procesos es inevitable. Aunque la memoria episódica tiende a disminuir, puede superarse a partir de ejercicios de transferencia a la semántica.

Chase y Erikson (1982) muestran cómo un sujeto, tras una práctica de dos años puede recordar hasta 82 dígitos presentados rápidamente, utilizando como estrategia de recuperación su conocimiento de marcas de atletismo. Lo que proporciona la práctica no es una mayor memoria para los números, sino más facilidad para organizar en cada momento su estructura de recuperación de la información. La información semántica proporciona el conocimiento para organizar planes de recuperación de la información episódica.

Por otra parte, determinadas informaciones episódicas, muy relevantes en la biografía de una persona, hace más accesible la adquisición de nuevas informaciones episódicas (lista de números o de palabras). Muchas de nosotras que utilizamos tarjetas bancarias, recordamos los números del código de acceso porque utilizamos nuestra fecha de nacimiento o alguna otra fecha que nos es significativa y que, por tanto, no se nos puede olvidar. Cuanto más relevante es la información menos posibilidades de olvidarla.

## **2.4 LA PERSONALIDAD DE LAS ADULTAS VARÍA EN FUNCIÓN DE LAS NUEVAS SITUACIONES Y NECESIDADES Y DE LOS RETOS PERSONALES**

De la misma manera que existen teorías del déficit de la inteligencia, podemos decir que existen teorías del déficit a nivel psicoafectivo. La adultez se ha considerado siempre una etapa estática, en la que no existía ningún crecimiento a nivel personal, ni situaciones de cambio importantes. Por ejemplo Freud concluye el desarrollo de la personalidad en la adolescencia. Sin embargo, la Teoría Psicoanalítica de Erikson y la Teoría del Ciclo Vital demuestran cómo la persona adulta atraviesa por diferentes crisis y/o conflictos y cómo la superación de éstas provocan un proceso de desarrollo personal.

Erikson amplía la teoría de Freud y habla de fases del desarrollo que tienen que ver con la resolución de determinados conflictos después de la adolescencia: joven adultez: intimidad/aislamiento; plena adultez: generatividad/estancamiento, y madurez: integración/desesperación, y la Teoría del Ciclo Vital muestra cómo determinados acontecimientos en la

---

vida de la persona pueden motivarle a cambiar y a aprender (paro, divorcio, nacimiento de un/a hijo/a, pertenencia a un grupo político o ideológico, etc.).

Otras teorías, entienden la personalidad de la adulta desde una óptica más dialéctica en constante interacción con el contexto sociocultural en el que se desenvuelve. "A pesar de que las personalidades de los adultos son normalmente estables, ciertos acontecimientos críticos pueden romper modelos tanto de grupos enteros como individuales. Por ejemplo, la Gran Depresión tuvo una influencia importante en la generación que entonces era adolescente" (Shai y Willis, 1986).

La confianza, la autoestima, la autonomía, la iniciativa, etc., son aspectos de la personalidad que se van consolidando con la edad y con la experiencia. En este sentido, una forma diferente de entender la adultez es la que considera el desarrollo de la vida adulta como un proceso dialéctico. Dialéctica que se establece entre la persona y la sociedad en constante situación de cambio.

La idea de que determinados conflictos o crisis pueden constituirse como fuente de motivación importante para el aprendizaje y el desarrollo personal puede ayudarnos bastante en la orientación para los currículos de educación de personas adultas. El mero hecho de asistir a la escuela para muchas mujeres ya supone un cambio importante, tanto en su relación con los/as demás como consigo misma. No sólo empiezan a arreglarse para asistir a la escuela sino que empiezan a variar la manera de tratarse con hijos/as y maridos o compañeros.

## **2.5**

### **CURRÍCULUM OCULTO: HOMBRE, BLANCO, EUROPEO Y ACADÉMICO APRENDIZAJE COMUNICATIVO**

Las teorías que han predominado durante los años setenta de corte fundamentalmente marxista-estructuralista y que han sido de gran influencia en las prácticas de educación de personas adultas, se basan en la figura del educador/a como poseedor/a del conocimiento y de la verdad cuyo papel era "concientizar" a las adultas y sacarlas de su estado de opresión. Estas corrientes han sido objeto de numerosas críticas a causa de la consideración de la persona que aprende como objeto de transformación, y la persona que enseña como sujeto transformador. Esta postura conlleva implícitamente un modelo vertical de relación y de

---

transmisión ideológica y política de un modelo de sociedad y de persona que no se produce como resultado de un consenso o una construcción conjunta por parte de las participantes, sino de forma unidireccional por parte de éste/a. No se trata de que nosotras como educadoras intentemos extender nuestro estilo de vida y nuestro modelo de sexualidad porque consideramos que estamos liberadas en relación a las adultas que asisten a nuestros centros o asociaciones, sino que se creen los espacios de comunicación en el que las adultas puedan dar su opinión, reflexionar, romper esquemas y liberarse de prejuicios si así lo consideran, desde una práctica dialogante en la que la voz y la opinión de la educadora sea una más.

En la actualidad teorías como la Acción Comunicativa de Habermas pueden ayudarnos a construir teorías y prácticas educativas basadas en el proceso de diálogo y de comunicación intersubjetivo en el que todos/as los/as participantes cobran la categoría de sujeto y en el que se establece una dinámica de reflexión y de diálogo en un plano de igualdad entre los diferentes géneros, culturas y grupos sociales.

En la mayoría de prácticas educativas el currículum oculto privilegia siempre los intereses de los grupos sociales hegemónicos. En este sentido, el gran privilegiado es la persona que reúne las categorías de hombre, blanco, europeo y clase media. Desde la concepción comunicativa este hecho intenta romperse a partir de la consideración de que en el currículum han de reflejarse todas las voces sin discriminación por razón de género, raza, edad, o clase socioeconómica. Porque si bien es cierto que la mujer es el género silenciado del currículum, no es menos cierto que, la interrelación de las siguientes variables: mujer, de color, con poca formación y/o de grupo social económico bajo todavía sitúa a la mujer en una posición mucho más difícil.

---

### 3. *Relevancia de la educación en la actual sociedad de la información*

#### 3.1 **SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN**

Actualmente estamos viviendo un proceso acelerado de generación de un nuevo tipo de sociedad. Desde que la crisis de la sociedad industrial se inició, se ha ido denominando a la nueva situación como sociedad post-industrial, no tanto por lo que es sino por lo que ya no es. Importantes análisis prospectivos (Naisbitt, 1990; Castells, 1986) muestran las nuevas características de la actual sociedad de la información:

- a) desplazamiento del interés de la función de producción de objetos materiales a la comercial y al diseño. Mientras que antiguamente la mayor parte de la plantilla trabajadora se ocupaba en el sector de producción, actualmente se está desplazando la mayor parte del potencial al sector de ventas, y en los países de mayor crecimiento al diseño;
- b) los cambios afectan más a los procesos que a los productos. No se trata tanto de que se produzcan cosas nuevas como de que se produzcan de manera diferente;
- c) la información se convierte en la materia prima esencial, igual que en la máquina de vapor y la electricidad lo fueron en la primera y segunda revoluciones industriales.

Sirva de ejemplo lo sucedido en los años ochenta con la constante aparición de nuevas empresas encuadrables en el sector de la información como asesorías fiscales, gestorías, consultores/as económicos, diseñadores/as, expertos/as en marketing, organizadores/as y animadores/as de diferentes actividades, etc. Además, a diferencia de los sectores industrial y servicios, el crecimiento del sector de la información no se ha dado única ni principalmente como consecuencia del nacimiento de nuevas empresas dedicadas a gestionar información, sino que el nuevo sector ha invadido el resto de sectores tradicionales. El control informático de las granjas, los robots en las cadenas de montaje y los datos informatizados en los hospitales son una muestra de la importancia cada vez mayor de este sector y de la revolución informacionica.

En la configuración de este nuevo modelo de sociedad los recursos intelectuales y la educación cobran especial relevancia. La información y los conocimientos invaden todas las esfe-

ras de la vida y la educación se entiende como el proceso potenciador del desarrollo de las capacidades para procesar la información.

De la misma manera, se dice que este tipo de sociedad es más democrática e igualitaria ya que todas las personas tenemos capacidad para procesar la información y sólo unas pocas poseen los medios de producción. Aunque todas sabemos lo que valen determinadas escuelas privadas o asistir a según qué congresos.

Este proceso, que se ha dado en todos los sectores económicos, ha dado como resultado que en los países que iniciaron primero la revolución informacionica se haya superado la barrera del cuarenta por ciento de la población empleada en el sector de la información como se muestra en la siguiente tabla:

### **Población ocupada en el sector de la información en 1990**

| <b>PAÍS</b>    | <b>%</b> |
|----------------|----------|
| Alemania (RFA) | 40,0     |
| Estados Unidos | 47,4     |
| Francia        | 45,1     |
| Reino Unido    | 45,8     |

Fuente: Manuel Castells y Yuko Aoyama, investigación en proceso, citada por Castells en "The New Global Economy in the Information Age", The Pennsylvania State University Press, 1993.

## **3.2**

## **DARWINISMO SOCIAL**

El nuevo modelo social agrava, en parte, viejas desigualdades y genera otras nuevas. A partir de la tecnificación del empleo y la reducción de la necesidad de mano de obra no cualificada (es decir, no poseedora de información) se está fragmentando la sociedad, ya que en lugar de utilizar las nuevas posibilidades para reducir la jornada laboral cada vez hay más personas sin trabajo o con trabajos más precarios. Este fenómeno favorece la escisión social y nos conduce a lo que los estudios sociológicos denominan sociedad dual o sociedad de los dos tercios (Gorz, 1986), en la que existe una élite privilegiada por su relación favorable con el trabajo (contratos fijos, bien remunerados), un sector no tan privilegiado por su relación eventual con el mundo del trabajo, pero que puede disponer de cierto poder adquisitivo y cierta estabilidad laboral y un sector que está al margen de la dinámica del mundo laboral. En este sentido, padece las graves consecuencias de pertenecer a una so-

---

ciudad consumista, en la que todavía existe la conciencia de que vale más el que más tiene.

Otro de los factores que más están incidiendo en procesos de darwinismo social, son posturas como las del feminismo de la diferencia que basan sus postulados en una defensa radical en torno a los aspectos diferenciadores de la identidad de la mujer. El cuerpo femenino, la sexualidad y la maternidad son un ejemplo de ello.

El feminismo se ha desmembrado, algunos grupos de mujeres ponen el acento en las semejanzas y otros, en número creciente a partir de los años setenta, acentúan las diferencias entre mujeres y hombres. Las primeras se han planteado estrategias para combatir las desigualdades, cada vez mayores en la actual sociedad de la información, y las segundas defienden la importancia de mantener la "formas maternas" y "la crianza de los/as hijos/as" como virtudes específicas de las mujeres. Sin embargo, las identidades no sólo surgen a partir del género, de la raza, de la edad o de las orientaciones sexuales, sino más bien del sentido de pertenecer a unos contextos sociales históricos específicos.

El feminismo de la igualdad ha luchado para que corrientes de izquierdas recogieran las experiencias y los discursos de las mujeres y la vida política y cultural al lado de intereses de otros grupos sociales oprimidos. Mientras que el feminismo de la diferencia, influido por autores como Derrida, Foucault y Lyotard de la corriente postmoderna defienden implícitamente aquellos valores que más oprimen a las mujeres y atacan incesantemente al feminismo de la igualdad como movimiento más crítico contra las diferentes formas de opresión y de poder. Si la consolidación de la sociedad de los dos tercios y el fenómeno de darwinismo social es una evidencia demostrable en las sociedades occidentales, también se constata que en la división internacional del trabajo uno de los factores que tiene su importancia es el grado de desarrollo educativo de los recursos humanos. Ideas como las que la universidad es una fábrica de parados/as o que las jóvenes son las más marginadas del empleo, no se corresponden exactamente con la realidad.

Sirvan de ejemplo emblemático los siguientes datos, obtenidos de la E.P.A del tercer trimestre del 1992: mientras que en el año 92 sólo trabajaba un 9,9 % de personas analfabetas y un 38,9 % de personas con estudios primarios, el 70,8 % de titulados/as superiores estaba ocupado. La pertenencia a uno u otro de estos sectores depende cada vez más de la posibilidad de manejar información.

---

De la misma manera, según la E.P.A. del cuarto trimestre del 1992 (INE: 1993 16, 186), la tasa de actividad ocupacional de las jóvenes es del 24,7 %, mientras que la de las que la E.P.A. denomina como analfabetas en edad activa es del 11,2 %.

Ante de esta nueva situación, algunas corrientes educativas han defendido la idea de poner la educación al servicio de la especialización económica, desplazando los contenidos tradicionales de la educación a contenidos basados en las nuevas tecnologías y en las nuevas ocupaciones. Sin embargo hay otros estudios que demuestran que el uso de las tecnologías simplifican el trabajo y que sólo un sector minoritario desarrollará trabajos con alta tecnología. En este sentido, la educación se ha de fundamentar en una concepción dinámica basada en el ritmo más rápido de evolución, y no en una mayor complejidad de los conocimientos. Se necesita una mayor capacidad para aprender nuevas habilidades a un ritmo más rápido, lo que exige una buena formación de base generalista. Por formación de base generalista no debemos entender aprender de todo sino adquirir las destrezas y habilidades que nos permitan aprender con rapidez para adaptarnos a las nuevas situaciones, tanto a nivel tecnológico como a nivel organizativo de la empresa. (Flecha, 1990).

Es necesario un cambio en las políticas de formación como uno de los elementos para salir de la crisis actual y no, como se está haciendo hasta ahora, facilitar el despido aumentando el paro. Tampoco las nuevas tecnologías son las causantes del paro, Estados Unidos y Japón son economías tecnológicamente más avanzadas que las europeas y tienen menos paro que en Europa. Y dentro de Europa son sociedades como la nuestra, tecnológicamente menos avanzadas, las que más paro registran. Asimismo, se necesita una mayor polivalencia en la formación si como se calcula, una persona cambiará entre cuatro y cinco veces de trabajo a lo largo de su vida (Castells, M. El País, 22 de marzo de 1994).

### 3.3

### NUEVOS FACTORES DE DESNIVELACIÓN

Un elemento central de la reforma de la enseñanza es la prolongación de 14 a 16 años del período cubierto por unas etapas educativas obligatorias y únicas para todas las personas. Además de las ventajas que ya han sido profundamente señaladas, ese alargamiento tiene también otro efecto que ha sido casi totalmente obviado. En la medida en que no afecte en realidad a todas las personas, sino sólo a las que todavía no han cumplido 16 años, aumenta considerablemente la desigualdad de la población adulta.

---

Hasta ahora eran consideradas como titulación educativa obligatoria las dos credenciales que se proporcionaban al final de la E.G.B. Una de cada tres adultas que, según el censo de 1981, no disponía de ninguno de los dos era excluida tanto del acceso a otros niveles educativos como de la opción a ocupar determinadas posiciones en otros ámbitos sociales como, por ejemplo, el mercado de trabajo.

Ahora, el nuevo título de la educación obligatoria es el Graduado de Educación Secundaria (G.E.S.). Muchas adultas que tenían la titulación que era obligatoria en los años ochenta (por ejemplo, el graduado escolar) no tienen la que lo es en los noventa. La L.O.G.S.E. con su educación secundaria obligatoria y el correspondiente G.E.S. ha recualificado su nivel educativo como deficiente. Eso supone cambios decisivos como su exclusión de determinados ámbitos educativos y sociales a los que antes tenían acceso.

Se prevee que en el año 2000 aproximadamente un 80 % de la población no tenga la titulación de educación obligatoria:

- el 60 % que actualmente no tiene el Graduado Escolar;
- las que abandonen el B.U.P. o la F.P. durante el primer año; y
- las que hayan abandonado antes de los dieciséis años la escolarización obligatoria.

Las consecuencias del efecto desnivelador se intensifican con la dinámica del círculo cerrado de la desigualdad cultural. En este mundo de la información, donde quienes poseen menos conocimientos y menos facilidad para manejar la información están siendo empujadas a la marginación en todas las áreas de la vida social, también son marginadas de la actividad educativa que debiera ir destinada a posibilitar la superación de su desventaja comparativa. Los datos del Ministerio de Trabajo (Dirección General de Empleo, 1989) sobre participantes en el Plan F.I.P. son en este sentido muy preocupantes. Las mujeres activas con niveles de estudios universitarios disfrutaron de unas 30 veces más probabilidades que las analfabetas de participar en los cursos.

---

4.

## *Fomentar los propios signos de identidad eliminando el criterio de seguimiento*

4.1

### **TEORÍAS DE LA DISTINCIÓN (BOURDIEU, 1979)**

Los sectores sociales privilegiados disponen del poder simbólico para establecer los criterios de determinación de qué productos culturales son los válidos y cuáles marcan la distinción entre los diferentes grupos sociales. En este sentido, el currículum, como muestra en la mayoría de los casos de la cultura hegemónica, transmite los valores, pautas de comportamiento y criterios estéticos de los grupos socialmente privilegiados, generalmente en detrimento de la cultura popular.

La sociedad de la información, el modelo de darwinismo social que se está imponiendo y la exaltación de la identidad y la diversidad por corrientes como el postmodernismo y el feminismo de la diferencia han generado una intensificación del criterio de la distinción de las prácticas socioculturales. Los sectores privilegiados varían sus hábitos culturales en función del acceso del resto de la población a estos. Por esta razón, van produciendo nuevos elementos culturales de distinción para mantener su situación de privilegio. Una de las formas de demostrar que se pertenece a un determinado grupo social es a partir de la ostentación de aquellos elementos culturales que caracterizan a la cultura dominante. Estos sectores, para poder conservar su estatus, han de generar nuevas prácticas socioculturales que legitimen su poder y dificulten el proceso de movilidad social. Cuando la mayoría de la población trabajaba al aire libre, los sectores privilegiados valoraban tener la piel blanca para distinguirse de los demás. Con el desarrollismo industrial los/as trabajadores/as dejaron de estar morenos/as ya que trabajan en el interior de fábricas y oficinas, y lo que pasó a distinguir a la élite fue el sol de playa. Posteriormente, cuando la mayoría de la población pudo acceder a la playa, lo que se valoró fue el moreno de nieve.

Es importante partir de este análisis si no queremos que muchas de nuestras prácticas de animación sociocultural se conviertan en actividades culturales sujetas a las modas del momento y a los criterios de distinción de los grupos dominantes. En muchos sitios se ha empezado a

---

bailar sevillanas no como recuperación de un elemento de identidad cultural fuera del territorio de origen, sino porque la gente guapa de Madrid decide practicarlas, mecanizando el baile y eliminando cualquier sentimiento vinculado a la cultura popular.

## 4.2

### COLONIZACIÓN DEL MUNDO DE LA VIDA

Con el aumento del tiempo libre y la nueva situación que provoca el paso a la sociedad de la información, el sistema ha generado el desarrollo de una creciente industria cultural (Adorno) destinada a la ocupación del ocio. Según André Gorz, "se trata de un aparato al servicio de la mistificación, de la perpetuación de la ignorancia, de la destrucción de la cultura, del condicionamiento de los reflejos y de la transformación del tiempo libre en un tiempo pasivo y vacío destinado al puro consumo de diversiones estériles".

Algunos denominan este fenómeno como "cultura de masas" como si fuera un producto cultural surgido espontáneamente de éstas, o como si se tratara de la cultura popular, cuando en realidad se trata de una cultura impuesta desde arriba en beneficio de unos/as pocos/as y un intento de sistematización y científicización de la vida privada.

La industria cultural cumple dos objetivos: alejar a la gente de sus problemas reales y ofrecerles vías de evasión asumiendo valores y comportamientos ajenos a sus propios intereses. Por esta razón, la industria cultural es uno de los instrumentos fundamentales del sistema para asegurarse su hegemonía, en el sentido que la definía Gramsci: "la hegemonía es un orden en el que predomina una determinada forma de vivir y de pensar, en el que un determinado concepto de la realidad se difunde en la sociedad a través de sus manifestaciones institucionales y privadas, insuflando su espíritu al gusto, la moralidad, las costumbres y los principios religiosos y políticos, y a todas las relaciones sociales, especialmente en sus connotaciones intelectuales y morales".

Es una realidad que en los barrios más castigados existen el mayor número de vídeos y videojuegos por hogar. La colonización ingenieril del mundo de la vida a partir de los productos de la industria cultural y de actividades de animación sociocultural regidas por simples criterios de entretenimiento y de seguimiento (sevillanas, cursos de cómo estar más guapa o de técnicas de seducción) invaden las esferas más íntimas de la persona y tienden a homogeneizar a las personas y a mecanizar sus relaciones.

**5.1                    NUEVO DARWINISMO EDUCATIVO:  
LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO  
DE SELECCIÓN SOCIAL**

Uno de los referentes claves de la reforma de la enseñanza es la diversidad. Los diferentes niveles de concreción del currículum permiten su adaptación a las diferentes características de las alumnas. Sin embargo, apenas se ha incluido hasta ahora en la reflexión el hecho de que la sociedad de que es parte esa reforma de la enseñanza no sólo es diversa sino también desigual. Esta laguna puede provocar que bajo el manto de la adaptación a la diversidad, lo que fundamentalmente se dé sea en realidad una adaptación a la desigualdad, en lugar de un intento de ir superándola.

La orientación predominante de una sociedad desigual tiende a que la elaboración y puesta en práctica de los diferentes proyectos curriculares sancione y refuerce las desigualdades previamente existentes. Un amplio conjunto de factores (posibilidades económicas, expectativas del entorno, nivel cultural de los/as padres/madres, etc.) empujan a que los proyectos curriculares ofertados sean muy diferentes según criterios como el de la clase social. Corremos el peligro de que el mismo referente de la diversidad se convierta en uno más de esos factores.

Si el objetivo no es llegar a un nivel de aprendizaje igual para todas, sino respetar los diversos procesos, puede llegar a verse como positiva una gama de proyectos curriculares que supongan en realidad niveles educativos muy desiguales. Puede ser que las de colegios privados de élite se centren en aprendizajes competitivos dentro de superiores niveles del sistema educativo y del conjunto de la sociedad, mientras que las de escuelas de barriada se centren en hacer que las alumnas pasen el tiempo escolar de la forma más pacífica posible e intentando que aprendan algo.

Puede que talleres como programación informática se conviertan en esenciales en los primeros, mientras que otros como costura se generalicen en los segundos. Puede que incluso en el mismo tipo de actividad en los primeros predomine el criterio de la competitividad y en los segundos el de la sociabilidad.

---

Si así se hiciera, se estaría adaptando a las alumnas, ya desde una edad muy temprana, al nuevo tipo de desigualdades que nos está trayendo el modelo que está hegemonizando el desarrollo de la ya actual sociedad de la información. Del sector de profesionales muy cualificados, con una alta remuneración y consideración social, al de paradas estructurales con unas condiciones de vida de segunda categoría. Para los puntos más altos de esa escala se requiere una formación muy competitiva. Para los más bajos se requiere una habituación a aceptar sin agresividad ese tipo de situación.

## **5.2 CURRÍCULUM Y TRANSFORMACIÓN**

Si bien el currículum oficial transmite los valores hegemónicos del hombre, blanco, europeo y de clase media, también es posible que el currículum pueda fundamentarse y construirse a partir de las experiencias y de los discursos de todas las personas que participan en el proceso de aprendizaje. La educación aporta elementos tanto para la reproducción como para la transformación. Incluso en contextos educativos homogeneizadores las mujeres adultas y los estudiantes en general son capaces de generar mecanismos de resistencia y crear espacios para la comunicación, la reflexión y el cambio.

En este sentido, no se trata tanto de acceder a los productos culturales ni a los modelos educativos concebidos desde una mentalidad masculina, así como imitar sus comportamientos, sino de crear nuestros propios criterios de relación y extender nuestros valores y nuestra forma de entender la vida. Se nos ha hecho creer que los hombres eran mejores y más inteligentes que las mujeres sin analizar el trasfondo ni el currículum oculto de tales afirmaciones.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica la escuela se entiende como una esfera pública democrática y el/la educador/a como un intelectual orgánico/a (Giroux, 1990) que ha de facilitar el diálogo y posibilitar que se desarrollen prácticas educativas transformadoras y currículums que recojan los intereses de todos los miembros de la comunidad, mujeres, minorías étnicas, diferentes clases sociales, ed

## Bibliografía

- Benhabid, S.; Cornella, C.: *Teoría feminista y teoría crítica*, Valencia, Alfons el Magnánim, 1990.
- Berger, P.L.; Kellner, H.: *Sociology Reinterpreted. An Essay on Method and Vocation*, Garden City, Anchor Press/Doubleday, 1981 (versión castellana en Espasa-Calpe, Madrid, 1985).
- Bourdieu, P.: *La distinction: critique sociale du jugement*, París, Les Editions de Minuit, 1979 (versión castellana en Taurus, Madrid, 1988).
- Castells, M.; y otros: *Nuevas tecnologías, economía y sociedad en España*, Madrid, Alianza, 2 vols., 1986.
- Cattel, R.B.: *The Discovery of Fluid and Crystallized General Intelligence*, Boston, Houghton Mifflin, 1971.
- Derrida, J.: *De la Grammatologie*, París, Editions de Minuit, 1968.
- Encuesta de población activa. Primeros resultados. Tercer trimestre 1993*, Madrid, Instituto Nacional de Estadística, 1993.
- Encuesta de población activa. Resultados detallados. Cuarto trimestre 1992*, Madrid, Instituto Nacional de Estadística, 1993.
- Flecha, R.: *Educación de las personas adultas*, Barcelona, El Roure, 1990.
- Flecha, R.: *La nueva desigualdad cultural*, Barcelona, El Roure, 1990.
- Foucault, M.: *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*, París, Gallimard, 1976 (versión castellana en Siglo XXI, México, 1984).
- Foucault, M.: *Histoire de la sexualité 2. L'usage des plaisirs*, París, Gallimard, 1984 (versión castellana en Siglo XXI, México, 1986).
- Foucault, M.: *Histoire de la sexualité 3. Le souci de soi*, París, Gallimard, 1984 (versión castellana en Siglo XXI, México, 1987).
- García Madruga, J.A.; Carretero, M.: "La inteligencia en la vida adulta". Carretero, M., Palacios, J.; Marchesi, A. 1985. *Psicología evolutiva*, 3, Madrid, Alianza, 1985.
- Giroux, H.; Flecha, R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure, 1992.
- Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós/MEC, 1990.
- Goetz, A.: *Los caminos del paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*, Barcelona, Laia, 1986.

- 
- Gramsci, A.: *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Nova Terra, 1976.
- Habermas, J.: *Política conservadora, trabajo, socialismo y utopía hoy. Ensayos políticos*, Barcelona, Península, 1988 (Trabajo original publicado en 1983).
- Habermas, J.: *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus, 1987.
- Habermas, J.: *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*, Madrid, Taurus, 1987.
- Iriagaray, L.: *Le temps de la différence*, París, Librairie Générale Française, 1989.
- La formación profesional en España. El Plan F.I.P. 1985-1989*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1989.
- Lyotard, J.F.: *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, París, Les éditions de minuit, 1979 (versión castellana en Cátedra, Madrid, 1984).
- Naisbitt, J.; Aburdene, P.: *Megatrends 2000*, Londres, Sidgwick & Jackson Limited, 1990.
- Nietzsche, F.: *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza, 1987, 10ª reimpr. (1ª ed., 1972) (Trabajo original publicado en 1887).
- Scribner, S.: "Thinking in Action: Some Characteristics of Practical Thought" en Sternberg, R.J. y Wagner, R.K. (Eds. lit.), *Practical Intelligence. Nature and Origins of Competence in Everyday World*, New York, Cambridge University Press, 1986.
- Scribner, S.: *Head and hand: An Action Approach to Thinking*, Teachers College, Columbia University. National Center on Education and Employment, (ERIC: Document development in social context). Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press, 1988.
- Schaie, K.W.: *Longitudinal Studies of Adult Psychological Development*, New York & London, The Guildford Press, 1983.
- Segal, L.: "¿La izquierda de quién? El socialismo, el feminismo y el futuro" en Blackburn, R. (ed. lit.). *Después de la caída*, Barcelona, Crítica, 1993.
- Tulving, E.; Schacter, D.L.; Stark, H.A.: "Priming Effects in Word-Fragment Completion are Independent or Recognition Memory". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 1982.
- Wechsler, D.: *The measurement and Appraisal of Adult Intelligence*, Baltimore, The Williams & Wilkins Company, 1958.

---

**SOLEDAD MURILLO DE LA VEGA**

**Profesora en la Facultad de  
Ciencias Sociales de la  
Universidad de Salamanca**

*La valoración  
del trabajo de  
las mujeres  
como base de su  
educación*

---

*“Lo que no tiene sentido es la exclusión de las unidades domésticas del análisis macroeconómico, puesto que ellas constituyen la mitad de la estructura”.*

M.º Angeles Durán

*De puertas adentro*

Valorar es medir, es decir, definir criterios capaces de dar cuenta de una realidad con el fin de resaltar sus características. El problema se presenta cuando las equivalencias de medida se constriñen a una única dimensión y conformes a las leyes de producción y acumulación de capital, se agrupan en torno a un único resultado: valor es igual a dinero real o simbólico.

Si además, a esta primera reducción se añade un dispositivo de negación, que podríamos resumir en la siguiente frase: “Toda práctica que se sitúe fuera del sistema monetario carece de identidad”, la realidad queda notablemente sesgada, oculta bajo el funcionamiento práctico de producción. Según esta ecuación, todo aquel hecho que escape a una regulación de intercambio corre el riesgo de perder su sentido.

El espacio doméstico ha sufrido este doble mecanismo, quedando fuera del círculo de lo visible en la medida que no era pagable ni medible lo que en este ámbito acontecía. Máxima paradoja, cuando es incontestable que todos y todas hemos participado de los beneficios que se derivan de lo doméstico, su desprestigio es cuestión de años, de siglos, donde se han cimentado discursos que unían lo doméstico a la naturaleza, una naturaleza bucólica tan poco propensa a la medición, que resultaría un agravio pretender medirla y valorarla, como si este hecho atentara contra su propia ley natural. Quizá por este motivo son tan respetuosos los “indicadores sociales” dando la espalda a esta realidad doméstica, convirtiéndola en inactividad todo lo que en ella sucede.

Retrocediendo en el tiempo, las estrategias de exclusión comienzan muy pronto, la noción de inactividad frente a actividad arranca del siglo XIX, concretamente del período de la Revolución Industrial, donde la economía doméstica se inscribe como trabajo “improductivo”, en la medida que también pierde su función artesanal donde producción-reproducción compartían el mismo espacio.

El traslado de la producción de la unidad doméstica a las fábricas fue un factor decisivo en la concepción del trabajo en su forma actual. El hogar queda como recinto de consumo más que de producción de bienes, el trabajo doméstico se vuelve invisible con la misma fuerza

---

que el trabajo asalariado –intercambiable por dinero– se vuelve consistente y marca las creenciales de superioridad, de prestigio y de dinero. Equivalencias de poder radicalmente opuestas al trabajo doméstico, donde la gratuidad siempre parece tener profundas motivaciones personales y por ello, resistentes a toda medición.

La historia se repite, aún es obstinada la instrumentación de las mujeres en atención a intereses particulares. Si en el siglo XVIII participamos en la Revolución Francesa, el derecho a ser ciudadanas fue negado mediante una carta constitucional. Las prácticas de entrada al mercado de trabajo, aún niegan la participación de la mujer, no como “trabajador de segunda”, sino como sujeto de pleno derecho en el mundo laboral (la segregación vertical y horizontal es patente de este mecanismo). En esta línea, todavía es una tarea pendiente equiparar la representación política de las mujeres; seguro que el criterio de “inactividad”, como significado social extensivo, juega en contra de una mayor visibilidad pública.

Ahora bien, las definiciones no son neutrales y siempre articulan la realidad sabedoras de la eficacia del lenguaje. La definición de “inactividad” doméstica, además de paradójica, responde a una severa pauta de exclusión e inclusión que sabe muy bien poner los límites y señalar a los que están dentro y fuera del reconocimiento social; por ejemplo, aquellos individuos que figuren como trabajadores directos del proceso productivo –referencia unívoca de valor– serán los únicos que disfrutarán del protagonismo de “activos” en los sistemas de medición formalizados (La EPA, Encuesta de Población Activa, es un claro ejemplo al colocar a las amas de casa como “inactivas”) además de gestionar, planificar y dirigir el espacio público.

Otra “buena razón”, en virtud de esta división: “actividad-inactividad”, radica en la liberación de un tiempo doméstico: el tiempo que no se dedica a la esfera doméstica porque una persona responsable ya se encarga de ello. De esta forma la unidad tiempo revierte positivamente en el prototipo de trabajador, proporcionándole mayor cuantía horaria en beneficio propio.

Los servicios generados en el espacio doméstico, entre ellos el tiempo sobrante que se deriva de su organización, son servicios que, de adquirirlos en el mercado, representarían un importante gasto adicional; por ello es necesario preguntarse en virtud de qué categorías sociales los mismos servicios se convierten en gratuitos y carentes de significado social si los realiza una madre, una esposa, una compañera o una hija. En cualquier caso, una mujer. Porque doméstico, en sentido estricto, equivale a decir mujer. El espacio doméstico es un ámbito definido no sólo por la versatilidad de tareas, sino por la disposición incondicional o

---

prioritaria de un sujeto hacia las demandas de aquellos sujetos convivientes en una unidad familiar.

Detengámonos en las tareas, éstas son por definición flexibles, para realizar una tarea se puede recurrir a la contratación –servicio doméstico–, a la colaboración –“me” ayuda– a la sustitución –redes de mujeres familiares o amigas–. Ahora bien, la responsabilidad doméstica supera el criterio de tarea y se verifica en una única responsable de la organización. La misma que reparte y administra desde el dinero doméstico hasta las tareas. Las tareas requieren de una programación detallada, sin ella, nadie asumirá de manera espontánea su ejecución, no se percibe la necesidad de realizar algo que siempre se ha encontrado hecho. Aun así, realizar una tarea no equivale a la noción de responsabilidad. Noción articulada y definitoria del espacio doméstico. La responsabilidad se adquiere paulatinamente en virtud de la depositación social de funciones y de la división sexual del trabajo; en otras palabras, cuando a las mujeres, por su género, se les asigna un trabajo unido a servicio y se les desvincula de otros tipos de trabajos unidos a prestigio o salario.

Todo tipo de responsabilidad es medible en términos de tiempo. Como su propio nombre indica, ser responsable es lo mismo que decir una fuerte disposición de uno/a misma en función de hacerse cargo en primera persona de una organización que precisa una dedicación intensiva. La “responsabilidad” se transforma en un “atributo” cuando va unida a un cargo público, a la cualificación profesional. El mundo laboral sobreestima la responsabilidad y, por saber el cómputo horario que conlleva “saberse responsable”, la prima salarialmente. Esta regla no opera del mismo modo en el espacio doméstico, todo lo contrario se invierte, la responsabilidad se disuelve al no contar con reglas que la midan ni con espacio (público) que la califique. La mujer queda del lado del servicio, encerrada en un esquema de necesidad donde no ha lugar para los atributos.

Doméstico es decir tiempo para otros/as –susceptible de convertirse en formación u ocio– además de una responsabilidad no compartida y propia de un género.

El tiempo es nuestro máximo capital, pero no admite negociación, únicamente existen 24 horas para todos y todas. De su reparto y distribución se hará cargo, prematura y eficazmente, la construcción de género, es decir, aquellas normas que marcan haberes y deberes de manera arbitraria entre hombres y mujeres. Estrategia capaz de perfilar horizontes y espacios diferenciados.

El género femenino se nutre de materiales distintos –y complementarios– al género masculino. En lo femenino se imbrica una actitud encaminada al mantenimiento y cuidado del

---

otro. Desde pequeñas, los modelos femeninos no dejan lugar a dudas: madres, tías, abuelas se desenvuelven en el interior, hacen suyo un territorio desprestigiado socialmente, por mucho que lo ornamenten y embellezcan, como si se tratara de una compensación simbólica.

La casa es una prolongación de una misma, de la mujer responsable de su funcionamiento; el valor de la ambigüedad hace su aparición en el adorno y la ostentación, dota de sentido a un espacio invisible para todos/as.

Lo doméstico va más allá de las cargas familiares y el estado civil; en parejas convivientes e incluso bisalariales, se observan claras diferencias con respecto a la responsabilidad doméstica. Es como si al inaugurar un espacio común entre hombres y mujeres, fuera más o menos sencillo repartir algunas tareas, pero resultará tremendamente complejo plantear el mismo reparto con respecto a la responsabilidad.

Si dos personas de distinto género conviven, se opera el siguiente mecanismo, una de ellas estará atenta a cubrir las necesidades afectivas y organizará el espacio doméstico, mientras que el otro será dispensado en función de sus prioridades: la ocupación y el ciclo formativo. En casos críticos –atención a niñas/os, personas ancianas, discapacitados/as, etc.,–no cabe la menor duda con respecto a la designación de la responsabilidad del cuidado.

Resulta universal el dispositivo, según el cual, ante un momento crítico todas las miradas se dirigen hacia el miembro “familiar-mujer” con menores cargas familiares para que ésta tome las riendas, organice y sea responsable de cuantas tareas y ayudas puntuales se requieran. Ella, por las fuertes lealtades debidas a su género y a sus modelos femeninos, será la primera en comprender esta designación o, de no hacerlo así, deberá enfrentarse con el más áspero de los conflictos: la racionalización de una designación social revestida de don natural.

Pero los beneficios de la división sexual del trabajo son demasiados como para detenerse, servicios domésticos capaces de amortiguar la deficitaria cobertura propia de un Estado de Bienestar en crisis. La concepción de la domesticidad –una plena disposición para el otro– se ha visto encerrada en una urna de nobles celofanes que ocultan una serie de servicios traducibles en términos productivos, pero intencionalmente diluidos en la excelsa valoración de lo femenino unido a desprendimiento de sí, a olvido de sí, en un ritual más cercano al don, al regalo, conforme a la regla social que otorga al significado hogar una calidez desprovista de trabajo y obligaciones.

---

Detrás del decorado y las bambalinas de los “afectos desinteresados” que prodigan las mujeres, se oculta la división sexual del trabajo, donde lo masculino remite al concepto de trascendencia, capaz de conquistar su medio, de gestionarlo y legalizarlo. Si la reproducción descalifica, la producción califica.

Admitir esta regla encierra a la mujer en relaciones intrafamiliares, mientras que legitima la participación de los hombres en la exterioridad pública.

Ser mujer es inherente a construir o planificar un espacio doméstico, condenarse a la invisibilidad. Los estudios sobre lo doméstico a veces, caen en serias complicidades con la dicotomía producción-reproducción, por ejemplo, al denominar como “extradomésticas” las actividades realizadas fuera del hogar aunque éstas se refieren a una jornada compacta de ocho horas.

El sentido de esta clasificación no es neutral, alude a un espacio generador de la identidad femenina, situando en la periferia –“extra”– el resto de los espacios. Como si el espacio público, de signo laboral, perdiera capacidad definitoria como tal espacio público, independientemente del grado de integración de la mujer en el mismo. Lo doméstico gana como constituyente de sentido frente al resto de los espacios.

Decir “extradoméstico” condena lo público como espacio alternativo y refuerza la asimilación doméstico-mujer; en este orden se opera de igual modo con la noción “cargas familiares” por ser unilaterales y siempre referidas a mujeres. El cambio por “responsabilidades familiares” nos obliga a pensar hasta qué punto las definiciones connotan realidades, si definimos “responsabilidad familiar” ha de aplicarse a hombres y mujeres, además de velar que no se arbitre en una única dirección (los procesos de selección constituyen un marco de discriminación indirecta todavía pendientes de una vigilancia más intensiva).

Los actos del lenguaje construyen la realidad y el hecho de nombrar de un modo y no de otro, tiene efectos importantes, como legitimar las prácticas domésticas, en una suerte de jerarquía a la baja con respecto a otros espacios.

Reproducción se ha opuesto a producción; la reproducción no como “hecho biológico”, sino como la recreación de un ámbito afectivo capaz de procurar un crecimiento integral, forma parte de servicios inmateriales obviados en su mayoría. De este modo se valora, en procesos tan primarios como el de socialización, la necesidad de una meticulosa atención afectiva; ahora bien, dicho proceso se aísla, se le sustrae de su contexto y de la persona que lo procura, como si se produjera por generación espontánea. En virtud de esta maniobra de

---

negación, la invisibilidad da otra vuelta de tuerca y la devaluación de las prácticas afectivas, de lo subjetivo frente a lo objetivo se erige en norma social.

Del espacio doméstico nadie se ocupa, se puede ser experta/o en cualquier materia, lo doméstico no ha sido objeto de conocimiento, sencillamente se ha depreciado. Permanece tan asociado a la noción de servicio que entra en el recinto de la gratuidad, de la invisibilidad. Incluso ocuparse de este espacio, hasta estudios muy recientes, no ha gozado de validez científica alguna.

La intensificación de la actividad doméstica resultará un hecho cada día más constatable en función de la profunda crisis económica en la que nos hallamos insertas/os. Las primeras en salir de las empresas, acogidas o no bajas incentivadas son las mujeres, el contrato a tiempo parcial como modalidad pensada para favorecer a las mujeres, esconde una profunda legitimación de la división sexual del trabajo. La doble presencia no afecta a los varones, mientras que la responsabilidad doméstica sí condiciona políticas de empleo paternalistas. En estos momentos, todavía presenciamos dispositivos de instrumentación, siempre con buenas "razones" –patriarcales como diría Celia Amorós– que disponen de nuestra vida y de nuestros deseos.

La constante y repetitiva "alarma" sobre la tasa de natalidad, apelando a una solidaridad entre generaciones resulta sorprendente, en cuanto a sus portavoces y los argumentos que esgrimen. Los mismos sujetos que apelan la regeneración de jóvenes mantenedores, desconocen el principio de solidaridad entre géneros. Este hecho resultaría intolerable en otro plano de análisis.

Pensemos detenidamente la propuesta –reproduzcan y manténgalos ustedes solas– si lo cambiamos por masculino sería impensable, alentaría contra el principio de privacidad. No obstante, esta norma sólo opera para aquellos individuos considerados sujetos, mientras que la mujer tan cercana a la naturaleza no se desprende de su contenido reproductor. Fuera de este sentido, la deslealtad a su papel será recriminada en cualquier ámbito.

Parece que el discurso social incorpora con demasiada facilidad la demanda de aumento en la reproducción biológica, sin contemplar que es precisamente, la ausencia de una responsabilidad compartida lo que sitúa a la mujer trabajadora en la injusta tesitura de tener que optar entre unas alternativas y otras.

La corresponsabilidad es el único principio que garantiza la igualdad, no como realidad formal, sino como forma sustantiva de convivencia entre hombres y mujeres con los mismos derechos y oportunidades, con los mismos espacios y horizontes profesionales o afectivos.

---

**M.º CARMEN LATORRE ATANCE**  
Profesora de E.P.A. en el  
B.º San Marcelino de Valencia

*Experiencia  
alternativa  
para la  
enseñanza  
básica en  
grupos de  
mujeres*

Durante los cursos 89-90 y 90-91, guié una experiencia de enseñanza para mujeres, con grupos de formación para la obtención del Graduado Escolar, en la Escuela de Adultos "San Marcelino" de Valencia.

Con la perspectiva del tiempo transcurrido desde la gestación de esta experiencia, y después de conocer los resultados, me animo a redactar las bases de lo que ha sido el porqué y el cómo de este trabajo.

En mayo de 1990, participé en unas Jornadas sobre experiencias con grupos de mujeres en Educación de Adultos/as, organizadas en Gerona por la Oficina Europea de E.A., lo que me permitió conocer la existencia, en otros países, de grupos de mujeres trabajando con los mismos planteamientos y me reforzó la motivación a seguir en la tarea iniciada. Los contenidos de dichas ponencias se han publicado con el título "Educación de base para mujeres en Europa" (Edit. El Roure. 1991).

Retomo la introducción escrita para la ponencia que presenté en dichas Jornadas porque las ideas vertidas en ella fueron el germen de mi trabajo y sigo considerándolas vigentes.

"El movimiento feminista ha abierto algunas puertas a las mujeres y ha traído cambios de tipo social que han supuesto una mejora del nivel de vida para muchas mujeres, pero lo que ha hecho sobre todo, es abrir la conciencia y poner al descubierto las actitudes de pasividad y sumisión que durante siglos han sido frecuentes en la población femenina.

Estas actitudes y esta forma de estar en el mundo va más allá de un esquema político, social y económico determinado, está cimentado a nivel inconsciente en base a símbolos, valores y actitudes que se transmiten generacionalmente y que numerosas investigaciones teóricas apoyan, coincidiendo en que el hecho de nacer niño o niña es determinante en la construcción de la identidad personal.

Es necesario, por tanto, hacer un trabajo a nivel social y sobre todo con la población femenina que explore esos mecanismos profundos que inciden en comportamientos tan arraigados de reproducción de esquemas. Digo especialmente con las mujeres porque en la desigualdad de papeles les ha tocado la parte dominada y porque al ser las madres de las próximas generaciones, pasan por sus manos, mejor dicho por sus cuerpos, los principios del cambio a un nuevo tipo de personas y a una nueva civilización.

De otra parte, y por razones de desigualdad social, han sido las clases bajas las que han tenido negada la "cultura" llamada oficial y dentro de esas clases también de forma espe-

---

cial las mujeres, encontrándose sin la preparación necesaria para incorporarse a puestos de trabajo que les gustaría realizar. En este aspecto, es importante el aprendizaje de técnicas instrumentales y conocimientos que les hagan acceder, en la medida de sus posibilidades personales, a los saberes necesarios para disfrutar lo más posible la época que vivimos.

El currículum a impartir en la educación básica para personas adultas debe ser revisado y adaptado a las peculiaridades del grupo receptor.

Para la realización de este cambio cualitativo en la educación de la mujer, me gustaría resaltar la importancia del grupo en el papel formador. El camino de vuelta al encuentro del proyecto de vida personal y social, no es necesario hacerlo en solitario. Participar en un grupo de mujeres hace caer en la cuenta que muchas de las cosas que pasan son comunes a todas, lo que da fuerzas para conseguir los objetivos que nos proponemos y para afrontar los momentos difíciles. También enseña a utilizar los recursos que cada una posee”.

Las mujeres que han participado en estos grupos de trabajo consideran la experiencia como significativa para sus vidas y la mayoría de ellas sigue integrada en un movimiento asociativo en favor de las mujeres.

En esta, como en otras naciones, al haber dominado durante tantos siglos un sistema sexual jerarquizado, la parte dominada, en este caso las mujeres no tienen un referente propio, sino el que les ha quedado por negación, “lo que no es de los hombres”, y al incorporarse al espacio público se critica que la mujer se esté masculinizando. Es por tanto interesante experimentar, en diferentes niveles y con diferentes tipos de grupos, programas de enseñanza basados en una visión feminista de la vida.

En esta línea hago mi aportación, reflejando someramente el trabajo realizado y considerando que todavía es necesario reivindicar espacios donde las mujeres, entre ellas, puedan expresarse y tomar conciencia de su situación actual y de su problemática común en relación a su sexo. La escuela no debe ser ajena a esta realidad. Por el contrario, es necesario que la incorpore y dé opción a las mujeres a recibir una educación que recogiendo sus necesidades, les aporte una cultura útil tanto para su desarrollo y satisfacción individual como para su incorporación a la esfera socio-laboral.

## 2.

## *Ubicación de la experiencia*

La Escuela de Adultos San Marcelino fue creada a partir de Septiembre de 1987 por el Programa de E.P.A. de la Consellería de Educación con la adscripción de dos profesores al barrio.

A partir de diciembre de 1989 y tras numerosas gestiones de reivindicación de espacios propios, la escuela está ubicada de forma provisional en unos locales situados en la calle José Sirera 4 del citado barrio de San Marcelino de Valencia. Es éste un barrio periférico de población mayoritariamente obrera.

Los datos que se manejaban al crear la Escuela, (sacados del censo de 1986) referidos al Barrio San Marcelino eran de una población total de 10.484 personas, de las cuales el 49,3 % eran hombres y el 50,7 % mujeres y según la titulación académica se distribuían en:

|                 | %    |
|-----------------|------|
| No lee          | 2,3  |
| Sin estudios    | 36,8 |
| Est. primarios  | 36,9 |
| E.G.B.          | 9,8  |
| B.U.P.          | 7,4  |
| F.P.            | 4,1  |
| Est. medios     | 1,7  |
| Est. superiores | 0,8  |
| Sin especificar | 0,2  |

Estos datos se referían sólo al barrio de San Marcelino, pero cabe destacar que al no existir una escuela de adultos/as en los barrios adyacentes, la escuela se nutre también de población de los barrios de alrededor, principalmente Cruz Cubierta y Carteros.

El alumnado del Centro son mujeres en un alto porcentaje, como se puede apreciar por el estudio de las personas matriculadas en el Curso 89-90:

| <b>GRUPOS</b> | <b>MUJERES</b> | <b>HOMBRES</b> | <b>TOTAL</b> |
|---------------|----------------|----------------|--------------|
| Alfabet.      | 11             | 2              | 13           |
| Neoelect.     | 18             | 2              | 20           |
| Educ. base    | 73             | 5              | 78           |
| Grad. Escolar | 96             | 6              | 102          |
| Talleres      | 44             | 2              | 46           |
| Total         | 242            | 17             | 259          |

Después de dos años funcionando la escuela, se comprobó que la mayoría del alumnado era femenino, fundamentalmente amas de casa, con niveles culturales bajos y con una función social muy reducida, ya que su vida está dedicada a la casa y a la familia, encontrándose con la condición de mujer doblemente marginada, por razón social y de sexo.

La motivación a venir a la escuela podríamos denominarla "ensanchamiento de límites". De forma más concreta, ellas a través de sus comentarios la definían como: "La casa se queda pequeña", "me siento insegura ante las preguntas de mis hijos", "quiero hacer algo, pero no sé qué es", "necesito hablar con otras mujeres", "quiero el título de graduado para buscar trabajo".

De otra parte, las responsabilidades sociales que tienen asumidas, les dejan poco tiempo para sí mismas y si quieren sacar un tiempo lo tienen que buscar, la mayoría de las veces, sin dejar de cumplir todas las obligaciones que siempre han llevado.

La cultura que aportan a la escuela es amplia si consideramos sus experiencias como madres y amas de casa, con los roles que ello conlleva, sin embargo es baja en contenidos académicos, y lo peor es que poseen una baja autoestima que la mayoría de las veces les impide afrontar las tareas de la escuela con confianza. En los grupos mixtos se constataba la diferencia de participación según el sexo.

La escuela, marcada por una base de cultura androcéntrica, programa oficialmente unos contenidos que la mayoría de las veces no coinciden con el saber necesario para la vida cotidiana. Esta circunstancia añade a las ya apuntadas una disociación entre la vida de las mujeres y los contenidos que programa la escuela.

Por todo ello, era y es necesario revisar el tipo de enseñanza que debe impartirse en una clase para mujeres, (la mayoría de los grupos en E.P.A. son exclusivamente femeninos). El nuevo programa debe partir de sus demandas tanto explícitas como implícitas.

Así, en el curso 89-90 se planteó un grupo experimental con una enseñanza basada en:

- Partir de los propios intereses de las mujeres que formaban el grupo.
- Valorar el mundo de la mujer y tener en cuenta el tipo de experiencias que posee.
- Hacer una revisión de los valores que ofrece la escuela e incorporar los valores considerados femeninos (intuición, sentimientos, etc).
- Utilizar una metodología adecuada a los objetivos que se quieren conseguir.

- 
- No considerar la escuela como un fin, que acaba al finalizar los cursos, sino un medio para la incorporación de la mujer de forma activa en la sociedad.
  - Aprovechar los recursos que la comunidad ofrece, como son instituciones, teatros, cines, bibliotecas, mediante visitas, asistencia a conferencias, etc., y no limitar el aprendizaje al ámbito escolar.

## **2.2**

## **FORMACIÓN DEL GRUPO**

### **2.2.1**

### **ANTECEDENTES**

De una parte conocía, por la experiencia anterior de los dos cursos de funcionamiento de la escuela, el alto porcentaje de mujeres en el alumnado y, como ya he señalado anteriormente, había constatado la escisión entre sus necesidades e intereses y la programación oficial. Esta escisión no es producida sólo por el tipo de aprendizajes, sino por la estructura intrínseca de la escuela.

Así también, por comprobar que en las clases que sólo asistían mujeres, el clima de interrelación era diferente, estaban más desenvueltas y salían conversaciones sobre ellas que no eran comunes en las clases mixtas.

De otra parte, al comenzar la Escuela de Adultos en el barrio (curso 87-88), conjugando la necesidad de motivar al posible alumnado hacia el Centro con las habilidades y los pocos recursos de que partíamos, programamos de forma paralela a las enseñanzas regladas un área de animación socio-cultural, con talleres que respondían a las "habilidades" del profesorado, en la que incluimos un taller de "Expresión Corporal". En el propósito de este taller estaba el disponer de un espacio donde trabajar la dinámica corporal y los aspectos de relación, tanto entre las personas que formaban el grupo como de cada una consigo, desde la óptica que ha dado en llamarse de crecimiento personal.

Este taller, basado en una pedagogía humanista, utilizaba ejercicios y técnicas gestálticas, así como otras derivadas de la expresión teatral, del yoga y dinámica de grupos.

A pesar de contar con un alumnado muy heterogéneo en edades y sexo, los dos cursos en que se realizó confirmaron la importancia de considerar a las personas, dentro del sistema educativo, de manera integral, respetando las diferentes necesidades individuales y descu-

---

briendo también las carencias sociales propias de cada época, para que la escuela aporte mecanismos compensatorios en la medida de sus posibilidades.

Es decir, si hubo una época en que por la forma de vida, los aspectos de relación estaban cubiertos y los trabajos exigían suficiente movimiento corporal, era lógico organizar unas "escuelas" que aportasen un espacio recogido y silencioso donde desarrollar las capacidades mentales y de conocimiento abstracto. En el momento actual, en el que la información es abrumadora y nos llega por diferentes canales, la vida es más sedentaria y las personas, sobre todo en las ciudades, se comunican cada vez menos, es absurdo que la escuela se empeñe en impartir sólo conocimientos, reforzar el sedentarismo y no tener en cuenta las necesidades de comunicación.

Los resultados del taller evidenciaban la importancia de la relación entre las personas, lo saludable de contar con actividades de carácter más lúdico, de relación a nivel más personal, de desinhibición, de aumento de la espontaneidad, etc. lo que se reflejaba en un cambio positivo en la actitud vital de las personas participantes. Para algunas resultó terapéutico en sus procesos depresivos.

Por ello surgió la idea de hacer un grupo de mujeres, en el que el trabajo realizado en el Taller de Expresión fuese uno de los pilares básicos del programa.

### **2.2.2**

### **INICIO DEL GRUPO**

Al comienzo del curso 89-90, en la entrevista personal que se mantiene con las personas que quieren matricularse en el Centro, se comentó este enfoque con las mujeres. Se pretendía formar un grupo experimental y se concretó en uno de nivel graduado con horario intermedio, para no determinar a ninguna mujer a apuntarse a él (ya que algunas sólo pueden venir a primera hora por tener niños/as o a última por trabajar fuera de casa).

Se les informó de que el tipo de estudios iba a tener la misma validez oficial, ya que el Título de Graduado era el mismo, que los cambios eran sólo dentro de la clase y que no se iba a trabajar menos, sino de forma diferente y con temas que partiesen de nuestro interés sin que nadie nos los impusiera.

Se definieron las actitudes necesarias para elegir el grupo de "Graduado de mujeres" que se resumían en:

- 
- Elegirlo libremente. Ello suponía que no era suficiente apuntarse a él porque convenía por horario.
  - Responsabilizarse de su propio aprendizaje. Se les explicó la diferencia entre asistir a una clase en la que se dan los contenidos programados de antemano, se obliga a realizar unas determinadas tareas y se pasa por determinados controles o evaluaciones y asistir a otra en la que la tarea de la profesora iba a ser fundamentalmente de coordinadora-motivadora del grupo y de asesora pedagógica de las distintas actividades.
  - Estar dispuesta a colaborar con el grupo, proponiendo como objetivo del mismo la preocupación por el progreso de cada una de las mujeres participantes, actitud que podía reflejarse en la frase “pasar del yo al nosotras”.

### 3.

## *Estructura básica del curso*

El trabajo del curso tenía una parte de creación cotidiana, abierta a que el grupo fuese fijando las metas. Esta parte, estaba enmarcada en unas bases pedagógicas que se reflejan en este apartado.

Las ideas que sustentan el enfoque que dirige este trabajo han sido extraídas de la pedagogía humanista, en la que se afirma que cualquier ser humano tiende hacia el desarrollo de todas sus potencialidades cuando hay unas circunstancias favorables para ello.

Con este grupo de mujeres, fue la búsqueda de esas circunstancias favorables, así como el desbroce de algunas creencias limitadoras hacia donde se dirigieron los mayores esfuerzos.

### 3.1

#### **OBJETIVOS GENERALES**

En la programación del curso, además de los objetivos generales fijados en el Centro para el nivel de Graduado, al grupo de mujeres se añadieron los siguientes objetivos específicos:

- Creación de un espacio donde las mujeres, a partir de la problemática común en relación a su sexo, puedan expresarse y tomar conciencia de su situación actual, al tiempo que se potencia un programa con una visión más femenina de la vida. Es decir:
  - Creación de un espacio físico fuera del aula donde las mujeres puedan reunirse.
  - Designar tiempos en el horario dedicados a estudiar los problemas derivados del sexismo.
  - Elaborar un programa coeducativo que no sólo tenga en cuenta a las mujeres, sino que sea hecho desde ellas.
  - Dedicar especial atención a la expresión (verbal, escrita, corporal) de las mujeres, así como a la toma de conciencia de su situación actual.
  - Despertar el deseo de un aprendizaje autónomo, permanente y creativo. Lo que se designaría como el objetivo de “aprender a aprender”.

### 3.2

#### **METODOLOGÍA**

La metodología propuesta para trabajar con el grupo de mujeres participaba de las siguientes características:

- 
- Activa: Con la participación de las alumnas en todo el proceso educativo: Confección de los programas, búsqueda de materiales de estudio, exposiciones de trabajo, evaluación, etc.
  - Que dé prioridad a la adquisición de los instrumentos de aprendizaje por encima de los contenidos a memorizar.
  - Tener en cuenta los procesos de aprendizaje y no sólo los resultados.
  - Crítica: Trabajando en la distinción entre lo subjetivo y lo objetivo y reforzando la formación del YO personal.
  - Integral: Es decir, dirigida a la totalidad de la persona. Esto se ha llevado a cabo de forma específica mediante el taller de Expresión Corporal considerado como materia del curso. Con ello se pretende valorar no sólo los conocimientos a adquirir sino los sentimientos de las personas que participan y los cambios de actitudes.
  - Potenciadora de los valores considerados femeninos, como son: Conocimiento intuitivo, cooperación, flexibilidad, capacidad de reflexión, receptividad y comprensión ante las distintas opciones de vida.
  - Utilización de un método de autoconsciencia que parta del propio yo y del yo de las otras como elementos reales existentes, confrontables con la realidad externa (ejem.: libros, actos, cine). Esta confrontación será la que permitirá la reflexión y la crítica para ir introduciendo elementos que posibiliten un cambio.
  - Creadora de situaciones que fomenten la autorresponsabilidad y la autoevaluación.
  - El rol de maestra irá haciéndose más inadvertido a medida que avance el curso. Su función es fundamentalmente de coordinación y motivación del grupo. ¡Que no es poco!
  - Trabajar traspasando el espacio escolar, aprovechando los recursos culturales que la comunidad ofrece: Museos, bibliotecas, cine, música, teatro, radio, conferencias, etc.
  - Aplicar técnicas de dinámica de grupos para favorecer la integración personal en un grupo unido, y se utilizará éste como elemento motivador y reforzador del aprendizaje.
  - Entre las actividades individuales y las de grupo y clase, se llevará una dinámica de trabajo potenciadora de ambas realidades que fomente la cooperación frente a la rivalidad y el apoyo mutuo sobre el protagonismo egocéntrico.

Al empezar este grupo experimental de mujeres, estaba previsto que ellas debían participar en la programación, decir qué querían estudiar y para qué querían emplear esos estudios. Consideraba importante hacer una labor de motivación ya que difícilmente se puede querer aquello que no se conoce y, por otra parte, era consciente que en cuestión de materias escolares, las personas adultas a veces tienen un recuerdo de la escuela de su niñez que proyectan en los centros de E.P.A.; quieren repetir aquello que estudiaban, volver a recordar aquellos conocimientos, o por el contrario debido a un mal recuerdo rechazan algunos conocimientos básicos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la primera tarea a motivar fue la de hacerse cargo de su propio aprendizaje empezando por aclarar qué cosas querían que trabajásemos, cuáles eran posibles y qué otras convenientes o necesarias.

Empezamos a partir de los siguientes criterios aceptados por todo el grupo:

- Contemplar los contenidos necesarios para desenvolverse con facilidad en la vida actual: Seguir los medios de comunicación, saber rellenar los documentos básicos, localizar datos, descifrar recibos, nóminas, saber comentar un libro, etc.
- Buscar contenidos que informen sobre temas de actualidad, seleccionando un enfoque que tienda más a la construcción de un futuro (conocimientos que impliquen un compromiso), que a la recreación erudita de un pasado.

Las razones para asumir este criterio eran: la limitación del tiempo que nos lleva a priorizar la funcionalidad en las enseñanzas básicas y el pensar que aprendiendo contenidos útiles, estos servirán de motivación para otros conocimientos más abstractos.

- Que incluya trabajos potenciadores de la creación de un proyecto de vida autónomo. Es decir, todas aquellas actividades que ayuden a las mujeres a cuestionarse a sí mismas ¿Quién soy? ¿qué quiero? para contrarrestar y completar la formación recibida en función de "los otros"
- Considerar y valorar el trabajo referido al ámbito doméstico como trabajo.

Con estos criterios se establecieron cuatro áreas troncales de trabajo y un área transversal:

- Área matemática.
- Área de la comunicación.
- Área de inserción social o de experiencias.
- Área de expresión corporal.
- Área de la mujer (Transversal).

---

Las primeras sesiones de clase se utilizaron para conocimiento del grupo, compartir expectativas respecto al curso y explicitar intereses. A partir de ello, se acordó en grupo el listado de contenidos que integraría la programación de las distintas áreas. Siempre que fuera posible, los contenidos se trabajarían de forma globalizada e interdisciplinar.

### 3.3.1

### ÁREA MATEMÁTICA

Para centrar y hacer explícitos los intereses en la programación de matemáticas, se formaron grupos que reflexionaron sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué papel juegan los números en nuestra vida cotidiana? Pensando en un día cualquiera, enumerar en qué situaciones utilizamos números, medidas, etc.
- ¿En qué momentos nos encontramos con situaciones matemáticas que no sabemos resolver?
- Basándonos en las respuestas anteriores, ¿qué temas me gustaría que tratásemos a lo largo del curso?

La primera pregunta les ayudó a darse cuenta de la cantidad de pequeños ejercicios matemáticos que hacemos al día, lo que era un comienzo a perderles el miedo, al no considerarlas tan ajenas a su vida cotidiana.

Respecto a la segunda pregunta surgieron varias respuestas entre las cuales destacaba el deseo de ayudar a los/as hijos/as en los deberes escolares, o que influiría a la hora de elegir algunos temas.

Con el resultado de las respuestas a la tercera pregunta, referidas a los temas que les gustaría conocer, se elaboró el listado de contenidos.

El programa que resultó fruto de sus intereses, no difería sustancialmente de los programas propuestos oficialmente para otros cursos. Esto podría hacernos dudar de la importancia de la participación de las alumnas en la confección del programa. Pero a poco que reflexionemos nos afianzaremos en la propuesta por varias razones:

- Si responde a sus intereses, el programa será considerado como suyo y la motivación hacia los temas estará conseguida de base.
- Si ven en la práctica que lo que ha propuesto el grupo se parece a lo programado en los libros de texto, sentirán que estos no son tan lejanos cuando tengan que consultar bibliografía.

---

Algunos de los temas seleccionados por ellas necesitaban de una secuenciación lógica, explicándoles por qué era necesario intercalar otros donde fundamentarlos.

Una vez adquirido el conocimiento que les interesa y no antes, cuando el peso de lo desconocido no nos distorsiona, podremos comentar con el grupo cómo en la escuela tradicional se estudiaban y se siguen estudiando temas que sólo sirven mientras se estudian y que luego se olvidan por falta de utilidad, ya que sólo son necesarios en campos específicos.

### **3.3.2**

### **ÁREA DE LA COMUNICACIÓN**

Para ayudar a centrar las expectativas del grupo con respecto a la programación de Lenguaje, cada mujer hizo una relación de las cosas que le gustaría aprender. Con estos listados, que resultaron ser muy dispares respecto al contenido, se reunieron en pequeños grupos de discusión. Cada grupo hizo una propuesta, se pusieron en común y se estructuró el programa.

### **3.3.3**

### **ÁREA DE EXPERIENCIAS**

Al igual que en el área de Lenguaje, se pusieron en común los temas que cada una había escrito porque le interesaba que formaran parte del temario del curso. Se reunieron en pequeños grupos, debatieron las preferencias personales y confeccionaron una lista por grupo. Se hizo una puesta en común y se formó una relación de temas de estudio.

También se organizaron los equipos de estudio para la elaboración de los temas programados.

Cada grupo prepararía dos temas a lo largo del curso y se encargaría de exponerlos al resto de la clase. La adscripción al grupo partió del interés hacia los temas.

Surgió la propuesta de contactar con algunas personas especialistas para ampliación de las investigaciones de los grupos.

Además de los temas de estudio, hubo dos propuestas aceptadas por todo el grupo:

- Salir al cine y hacer el comentario de las películas.
- Organizar mesas redondas donde debatir temas que les interesaban (La sexualidad. Mujer, trabajo y familia. La educación de los/as hijos/as. ¿Qué es tener fe? El SIDA. Depresión...).

### 3.3.4

### EXPRESIÓN CORPORAL

En esta área y con la utilización de técnicas de expresión corporal , así como de otras derivadas de psicoterapias humanistas, válidas en el contexto educativo, se trabajó tanto en la dirección del desarrollo grupal, como en el crecimiento y maduración personales.

Los objetivos marcados para este trabajo eran:

- Fomentar la espontaneidad personal.
- Análisis del fenómeno movimiento. Reflexión y práctica a la vez. Dominio corporal.
- Elaboración creadora personal de las experiencias vividas.
- Valorar la comunicación interpersonal y trabajar técnicas que la favorezcan.
- Desenmascarar estereotipos sexistas y proporcionar medios para evidenciarlos.
- Fomentar la cooperación entre mujeres en el proceso de cambio hacia una escuela y una sociedad no androcéntrica.
- Reconocer los modelos de vida en que nos desenvolvemos para abrirnos a la posibilidad de utilizar estrategias que enriquezcan nuestra vida.
- Proporcionar espacios de relajación y de ruptura de las rutinas cotidianas.
- Darnos un tiempo para pararnos y aprender a pensar por nosotras mismas.
- Realizar actividades que nos ayuden a integrar cuerpo y mente.
- Compartir espacios lúdicos en grupo.

### 3.3.5

### ÁREA DE LA MUJER

El área referente a los estudios sobre la mujer, se pensó trabajarla como un tema independiente, pero pronto nos dimos cuenta que era insuficiente, ya que su contenido impregnaba todas las áreas. La problemática de las mujeres en los distintos ámbitos, y también, la visión que como mujeres tenían de las situaciones, y que difería de la que predomina socialmente, nos llevó a un trabajo como área transversal a lo largo del curso.

Así, se hicieron algunos trabajos específicos y otros a través de las demás asignaturas. Los primeros fueron decisivos en la motivación hacia la investigación de la situación de las mujeres en los diferentes campos, así como para detectar el sexismo que existe en los contenidos de las otras áreas educativas.

---

La programación para estudiar el tema de la mujer se fue construyendo según el grupo de mujeres se iba sensibilizando y conociendo una perspectiva más amplia de su problemática.

La mayoría de las mujeres está tan acostumbrada a jugar un rol específico que cierto grado de sexismo les pasa desapercibido, se vive como "natural".

El primer ejercicio fue cuestionarnos nuestra idea de lo que era una mujer y de si esa imagen era la que queríamos continuar teniendo, y así hacer evidentes situaciones que vivimos pero que no reconocemos por estar integradas en nuestro inconsciente.

A la hora de querer reconocer los pensamientos que nos inducen a actuar como lo hacemos, es útil aprender a analizar nuestro lenguaje que es el canal por donde expresamos lo que pensamos. Las palabras asociadas, las metáforas que empleamos al hablar, lo que no nos atrevemos a decir..., son pautas que nos ayudan a reconocer los pensamientos que generamos y que son los que marcan nuestra vida.

Ejercicios que nos proporcionaban este tipo de análisis lingüístico, nos fueron ayudando a desvelar nuestras ideas, nuestros prejuicios y nuestros estereotipos, propios de la cultura sexista que hemos recibido.

Reflexionamos sobre el ideal de mujer para el grupo y vimos la necesidad de empezar a trabajar el camino hacia él. También analizamos la realidad de la que partíamos.

Surgió la necesidad de explorar más el campo relativo a las mujeres y en grupo hicimos la programación del primer tema de investigación con los siguientes apartados:

1. Qué es la mujer para el grupo.
2. A qué tipo de mujer queremos llegar.
3. "Retrato robot de la mujer española". Reconocimiento de la discriminación sexista en el lenguaje, el hogar, el mundo laboral y la escuela. La mujer a través de "La voz de las mujeres"
4. Los derechos de la mujer. La mujer en la Ley.
5. La mujer en la Historia.
6. Historia del movimiento feminista.
7. Mujeres célebres.
8. La mujer y la literatura.
9. Valores que la mujer puede incorporar para un cambio social.

---

Este tema sería el primero en trabajarse con el método de investigación participativa. A través de él, no sólo conoceríamos los contenidos que habíamos propuesto, sino que aprenderíamos a trabajar según un proceso metodológico.

Una vez confeccionado el programa de las distintas áreas, se dieron a conocer unas técnicas de estudio básicas para facilitar la elaboración y presentación de los trabajos.

### 3.4

### EVALUACIÓN

La valoración de los cursos contempló dos apartados:

- Evaluación de contenidos, realizada de forma continua a lo largo del curso.
- Evaluación de actitudes y evolución personal de las participantes.

La evaluación continua de las actividades fue uno de los pilares en los que se apoyó el trabajo cotidiano. Evaluación que no sólo se refería a la adquisición de los contenidos sino sobre todo a la participación en los procesos, preguntándonos ante cada actividad: ¿qué queríamos conseguir?, ¿lo hemos logrado?, ¿qué hemos hecho para ello?, ¿cómo nos sentimos? Ante los trabajos individuales era importante la expresión de la autovaloración, ante los de clase la evaluación del grupo.

Fue difícil ir logrando que quitasen importancia a la valoración que otros/as (especialmente la profesora) hiciesen de su trabajo. Tenían muy aprendida la función enjuiciadora de la escuela y reclamaban constantemente la valoración externa de sus trabajos personales.

Ellas, sin embargo, en general carecían de espíritu crítico, mejor dicho tenían temor de expresarlo por miedo a herir susceptibilidades. Este fue otro punto de incidencia en la formación durante todo el año: Aprender a realizar una crítica constructiva, separando lo que es un análisis del trabajo para ver las partes a mejorar de la persona que lo ha realizado. Juzgar un trabajo no implica hacer un juicio de valor sobre la persona; conocer los fallos es el primer paso para cambiarlos.

A veces tenía la impresión que dedicábamos mucho tiempo a los procesos de evaluación; sin embargo, mirándolos en la distancia lo considero bien empleado. En el aprendizaje, considerado como un ciclo gestáltico, es importante no olvidar el apartado de cierre o recapitulación, ya que es el punto clave que sintetiza la información adquirida y el punto donde apoyar el siguiente aprendizaje. Así considerábamos esos momentos, y no sólo me refiero a informaciones académicas, sino a elaboración de sentimientos, actitudes, etc.

---

4.

## *Proceso de trabajo. Comentario y valoración de las distintas áreas troncales*

4.1

### **ÁREA MATEMÁTICA**

La actitud mayoritaria de las mujeres de estos grupos ante las matemáticas era de "respeto" y casi podríamos decir de miedo. El adjetivo que las caracterizaba antes de empezar las clases era el "difícil". Por otra parte, es una asignatura muy valorada.

Para algunas personas fue lento el cambio hacia una actitud positiva al estudio de las matemáticas ya que el "yo no sé", "yo no puedo" "yo no valgo" tenía bloqueadas sus facultades.

En este cambio de actitud influyeron varios factores:

- a) Indirectamente, según se fomentaba el hábito de estudio en otras tareas, se hacía más fácil centrar la atención y utilizar distintas estrategias. También los trabajos de mejora de la autoestima y refuerzo de la seguridad personal del grupo de expresión, incidían en afrontar de manera más decidida cualquier nuevo concepto o explicación de los temas.
- b) De manera directa, ayudaron al cambio las clases de matemáticas que les evidenciaron que puede aprenderse cualquier cosa con el tiempo y los medios oportunos. Pero sobre todo, para las mujeres con mayores dificultades de aprendizaje, fue el apoyo del grupo el que les sirvió de ayuda, ya que se creó un equipo de trabajo fuera del horario de clase donde de forma voluntaria las que iban más adelantadas se reunían con ellas para repetir los trabajos.

Al terminar el curso, la actitud general frente a las matemáticas era de habérselas quitado el miedo, la sensación de que era importante continuar aprendiendo y la de querer hacerlo en sucesivos años.

Creo importante que a la hora de preparar el trabajo de matemáticas para un grupo de mujeres, se seleccionen bien los ejemplos que ayudan a explicar los conceptos matemáticos. Es necesario evidenciar y explicitar que en la mayoría de los casos no son asépticos como gran parte del profesorado puede suponer, sino que las matemáticas también son sexistas según qué situaciones se destaquen y la forma en que se haga. La búsqueda de problemas ade-

---

cuados, facilita o no la valoración de los espacios en los que por su educación puede la mujer sentirse segura, ayudando así a una comprensión más fácil y a dar más importancia a los espacios en los que ellas se desenvuelven.

El papel de la monitora es importante en cuanto sirva de facilitadora de los procesos de aprendizaje, pero sobre todo debe prestar atención a lo que sienten las mujeres ante los ejercicios que realizan, quitando importancia a las respuestas equivocadas. Hay gran diferencia en que te digan: "lo has hecho mal" o "no te preocupes, las equivocaciones son una buena forma de aprender", resaltando de forma continua y oportuna la idea de "tú eres más importante que lo que puedas aprender. No te dejes desanimar. Si tienes ganas tendrás tiempo de aprender lo que te propongas". No obstante, esto no resta para reconocer nuestros límites en un momento determinado, no cerrando puertas pero haciéndonos conscientes de nuestras dificultades. Es importante resaltar que todo aprendizaje necesita un tiempo y un camino personal que es necesario recorrer y que ninguna persona puede hacer por otra.

## 4.2

## ÁREA DE LA COMUNICACIÓN

Después de haber trabajado en enseñanza de adultos/as y haciendo referencia especial a los grupos de mujeres, se puede hablar de algunas características respecto al área de lenguaje propias de estos grupos, entendido el lenguaje en sentido amplio.

Lo primero que llama la atención es la falta de seguridad hacia lo que suponga expresarse en público (más allá de contar "sus cosas"), cuando se sienten el centro de las miradas del grupo. Lo mismo da que sea leer un texto literario, que uno propio, que exponer a las demás algo aprendido.

Otra característica que también tiene por base la falta de seguridad personal, es pensar que lo que hacen las demás es mejor que lo que hace una misma y comenzar siempre al presentar un trabajo, ya sea oral o escrito, con alguna frase de disculpa, duda, o desvalorización personal. Estos sentimientos no son genuinos ¡claro está!, sino fruto de la socialización, y aunque recuperables no dejan de ser motivo de infelicidad y de importunar durante tiempo el proceso de aprendizaje.

Se puede por tanto observar que la mejor base para un aprendizaje saludable es una buena salud mental y en el caso específico de las mujeres, esta pasa por una puesta a punto de su sistema de autoestima.

---

Aspectos positivos a destacar son: su buena actitud y su gran interés por el aprendizaje, ya que están abiertas y les atraen multitud de temas, como la persona golosa ante el escaparate de una pastelería, y generalmente, no escatiman esfuerzos de su parte para hacer el trabajo necesario, aunque, la mayoría de las veces sea quitándose horas de sueño. Son muy responsables, aunque, no obstante, existen también las mujeres que siempre encuentran excusas en la familia para no dedicarse el tiempo de trabajo que necesitan, quizá porque no acaban de creer que ellas son importantes y es bueno ampliar su propia formación.

Otra característica de los grupos de adultas es que tienen una base de conocimientos muy dispar. Por ello, es conveniente no dar por sabidos conceptos que nos parecen obvios y explicitarlos cuando se hayan de utilizar. Así, es importante trabajar técnicas de comunicación que van a facilitar el intercambio de ideas en el grupo. Como ejemplo tenemos el de que aunque todas las personas hemos visto alguna vez un debate (en la actualidad proliferan en T.V.), no son muchas las que se han parado a pensar y explicitar cuáles son las reglas para que un debate sea fluido y enriquecedor.

Insisto por tanto, también en esta área, sobre la importancia que tiene el reconocimiento de los procesos de trabajo, unas veces explicitando primero los pasos que se deben seguir, otras veces, al contrario, ante un trabajo ya realizado reconociendo cómo se ha ido elaborando

Es muy importante, en los grupos de mujeres, el tiempo dedicado a la expresión oral, respetando unas reglas de participación democrática.

### 4.3

### ÁREA DE SOCIALES

El primer tema se realizó de forma conjunta con todas las alumnas, ya que además de por el interés en el contenido, sirvió de ejemplo en cuanto al desarrollo del proceso de investigación. Vuelvo a insistir en el punto de no pedir a las alumnas (sirve para cualquier proceso de aprendizaje) ningún trabajo que no se haya mostrado secuencialmente cómo debe realizarse. Muchas veces en la enseñanza ponemos el énfasis más en la evaluación de los resultados que en la didáctica del proceso, lo que considero un gran error, por ser motivo de grandes lagunas en el aprendizaje.

De forma paralela se dieron a conocer unas técnicas básicas de estudio especialmente referidas a lenguaje: subrayado, fichado de libros, realización de diferentes tipos de esque-

---

mas, resúmenes y presentación de trabajos. De esta forma les resultaba evidente la funcionalidad de aprender tales contenidos al tener que utilizarlos para la elaboración de los temas.

Respecto a la presentación de trabajos, fue notable la mejora en calidad según iba avanzando el curso. Lo que me corroboró que el “exigir” metas razonablemente altas en las distintas actividades se convertía en un reto motivador.

Paralelamente al tiempo que en las clases se iba elaborando el primer tema, los grupos se ponían de acuerdo e iban construyendo autónomamente los temas que habían elegido. Dedicamos algunas clases a revisar los problemas específicos que surgían en cada uno de ellos. Así íbamos llenando de contenido el objetivo de aprender a aprender.

Una vez elaborados los trabajos, cada grupo se encargaba de en una o varias sesiones comunicar a la clase la información recogida. Las demás alumnas podían hacer las preguntas que necesitasen para aclarar sus dudas. Si en ese momento las encargadas de la explicación no tenían la respuesta, tomaban nota y se comprometían a seguir investigando para completar la información. Como todas conocían los temas que se iban a tratar, era normal la ayuda entre los grupos de material propio para su trabajo.

Al finalizar el curso y valorar el trabajo del área de sociales, todas las mujeres comentaban lo estimulador que había sido para ellas el trabajo en grupo, aunque no por ello estaba exento de dificultades.

Los puntos en los que basaban la valoración positiva eran:

- Habían tenido que enfrentarse a una tarea intelectual a la que no estaban acostumbradas y les había despertado numerosas inquietudes para seguir estudiando. Vuelvo a recordar que los temas los habían elegido ellas.
- El tener que explicar el trabajo hecho ante sus compañeras, aunque les hacía ponerse muy nerviosas, les había ayudado a aumentar la seguridad en ellas mismas. De hecho, hubo un gran cambio de principio a final de curso, y en alguna ocasión hubo grupos que expusieron su trabajo ante otras clases de la escuela.

Algunas mujeres resaltaban lo importante que había sido para ellas sentirse protagonistas el día que les tocaba exponer su trabajo.

- Al conocer las reacciones de las otras mujeres ante el estudio (nervios, dudas, alegría por los descubrimientos, etc.) se sentían reflejadas y aprendían a aceptarse mejor.
- Se habían motivado a seguir aprendiendo (hubo trabajos individuales extra sobre algún tema de interés particular), conocieron diferentes fuentes de aprendizaje y se les creó el

---

sentimiento bastante generalizado de que con tiempo y esfuerzo podían aprender lo que se propusieran.

- La colaboración en grupo les hizo sentir que se multiplicaban los materiales y los medios de que disponían.
- El tener que buscar la información hace que las personas se impliquen personalmente en el proceso de aprendizaje.

Entre las dificultades con que se encontraron para realizar este tipo de trabajo estaban: El poco tiempo disponible para reunirse en grupo debido a sus obligaciones domésticas. Las diferencias individuales dentro de los grupos, relativas al distinto nivel cultural y a la diferencia de criterios personales para abordar un trabajo junto al distinto nivel de exigencia ante el mismo.

Respecto a los debates realizados a lo largo del curso, cabe resaltar que era una de las actividades preferidas por la mayoría de las mujeres. Podemos decir que hubo dos clases de debates, unos programados para los que se buscaba documentación y otros espontáneos, a veces de menos contenido, pero muy vitales.

#### **4.4**

#### **EXPRESIÓN CORPORAL**

El área de Expresión Corporal, en cuanto a la organización del taller fue algo diferente a las otras áreas.

Se explicaron al grupo los objetivos que se pretendían conseguir con esta área y una vez aclaradas todas las dudas, el proceso fue ir trabajando los diferentes contenidos, respetando el ritmo que las propias mujeres marcaban y contando con las circunstancias que iban apareciendo.

La metodología seguida en este taller estaba basada en la acción-reflexión, realizando distintos juegos y ejercicios y analizando posteriormente lo que mostraba nuestra forma de actuar haciéndonos más conscientes de ella.

En la primera sesión, se elaboraron unas normas que fueron aceptadas por todas las componentes y tenían como finalidad marcar unos límites donde situarnos en el trabajo.

Cada sesión comenzaba con una actividad que suponía una "ruptura" de las preocupaciones cotidianas, un dar paso a un espacio de dedicación a sí misma de cada mujer, para vi-

---

vir una atención especial al momento (trabajando el aquí y el ahora desde una perspectiva gestáltica).

La clase tenía varias partes. El esquema base era:

- Nos encontramos.
- Tomamos conciencia de nuestras sensaciones.
- Preparación corporal.
- Ejercicios sobre los contenidos programados.
- Relajación.
- Reflexión, con puesta en común donde cada mujer expresaba libremente su vivencia de esa sesión.
- Cierre.

Según el tipo de ejercicio, el trabajo era individual, por parejas, grupos pequeños o grupo-clase y en ellos se alternaban dinámicamente las fases de movimiento y de relajación.

El rol de la profesora que coordinaba el taller consistía en:

- Proponer las actividades y estimular la entrega personal al trabajo.
- Aclarar las dudas sobre los ejercicios y los objetivos que se pretenden con ellos.
- Conducir al grupo a conseguir los objetivos.
- Respetar y hacer respetar los momentos personales de cada participante.
- Saber distinguir los aspectos patológicos de las emociones y evitar caer en ellos, distinguiendo que es una clase de expresión y no una sesión de psicoterapia.

La evaluación hecha por las participantes de estos grupos es excepcionalmente alta. Resalta en importancia por encima de la valoración de las otras áreas, tanto en lo que corresponde a su formación personal como en la consecución de un grupo unido y solidario.

Al tiempo que escribo estas líneas, se me ocurre la siguiente reflexión: Desde que la psicología empezó su andadura como ciencia, ha hecho grandes descubrimientos sobre la conducta y los mecanismos de freno o desarrollo de las potencialidades del ser humano. Conocemos cómo esos descubrimientos son utilizados en el manejo empresarial, en los medios de comunicación, en la publicidad, etc., y sin embargo, si nos paseamos por la mayoría de las escuelas, sólo reconoceremos los principios de los primeros hallazgos conductistas. Creo importante que la escuela se “modernice” e incorpore en la formación de las personas las aportaciones que el psicoanálisis, la psicología humanista y la psicología transpersonal ofrecen a la pedagogía. Las aplicaciones que en esta línea se incorporaron a este taller han dado frutos muy positivos.

## *Evaluación global de la experiencia*

Los resultados obtenidos a partir de los dos cursos de experiencia podemos resumirlos en los siguientes puntos:

- Un mayor interés y motivación por el trabajo.
- Se crea un grupo clase muy unido y con fuerte sentimiento de solidaridad.
- A la mayoría se les ha despertado la inquietud de seguir haciendo otros estudios.
- No hubo deserciones escolares, tan frecuentes en la enseñanza de adultos/as. El curso 89-90 comenzaron 28 mujeres y terminaron 26. En el curso 90-91 se matricularon 26 mujeres y todas ellas terminaron el curso.
- Una relación entre profesora y alumnas diferente, más personal y creativa.
- Un aumento de sensibilidad ante los problemas de discriminación de las mujeres.
- Mayor confianza y valoración de sí mismas.
- A nivel de Centro, han sido grupos muy participativos, tanto a nivel de organización como de asistencia a las actividades.

Entre los aspectos innovadores que diferencian a estos grupos de trabajo y por los que se presentaban como grupos experimentales cabría destacar:

- La participación de las mujeres en el diseño de su currículum formativo.
- El desarrollo de un currículum de educación básica adaptado a las necesidades actuales de las mujeres.
- Dar espacio para que las mujeres puedan conocer y reflexionar sobre su propia situación y las causas que la provocan.
- Flexibilidad en horarios y programas adaptados a las necesidades personales dentro del aula.
- Una formación integral.
- Estimular la creación de grupos de mujeres interesadas en el desarrollo de su autonomía.
- Ser una experiencia modelo exportable a otros centros.

Es imposible redactar en unas páginas lo que fue el trabajo de estos cursos y no he pretendido hacer un trabajo exhaustivo. Por eso, probablemente al leerlo, encontraréis que faltan comentarios, explicación de actividades, así como la forma de ir resolviendo las dificultades que surgen en lo cotidiano y el anecdotario y la expresión de las mujeres que fueron las que verdaderamente dieron calor y color a la experiencia.

---

6.

## *Formación de la asociación “Mujer y Cultura”*

Al finalizar el primer curso experimental y viendo la cohesión del grupo y los deseos de seguir en la línea de trabajo que se había iniciado, decidimos crear una asociación con el fin de continuar trabajando en la formación personal no sexista, así como en la potenciación de la cultura para otras mujeres del barrio. En octubre de 1990 era reconocida legalmente la Asociación “Mujer y Cultura”, B.º San Marcelino.

Durante el curso 90-91 y paralelamente al segundo grupo experimental, coordiné un taller llamado “Aula de la mujer” donde se profundizaron algunos de los temas ya tratados en las clases y se pusieron en práctica estrategias didácticas para iniciar un trabajo autónomo de las mujeres asociadas. A partir del curso 91-92 funcionan de forma autónoma e independiente de la Escuela de Adultos y aunque mantienen una relación de colaboración mutua.

---

**ROSA LERTXUNDI LIZASO**

**Profesora de E.P.A.  
en Hernani (Gipuzkoa)**

*Experiencia en  
E.P.A. para  
el desarrollo de  
la autoestima y  
la valoración  
personal del  
alumno/a*

**1.1****EL PUEBLO**

Hernani está bien comunicado con sus alrededores. Su población ha sufrido importantes cambios en los últimos años debido a la crisis industrial.

La principal actividad industrial de Hernani ha estado centrada en el acero y el papel, y es por ello que actualmente sea el pueblo de la comarca más castigado por la crisis. La tasa de desempleo ha aumentado considerablemente y en consecuencia han surgido los problemas inherentes a ello: jubilaciones anticipadas, necesidad de nuevas cualificaciones, paro juvenil...

Por si esto fuera poco, cabe citar el preocupante grado de alcoholismo y demás drogodependencias que incide sobre todo en los/las jóvenes, habiéndose llegado a una situación peligrosa, ya que estos factores degradan la estructura social y familiar del pueblo.

A tenor de los datos del censo de 1991, el 54% de la población de Hernani no ha cursado más que estudios primarios.

Con respecto al euskara, los castellanoparlantes alcanzan el 36%, algo menos que la media de Gipuzkoa.

La oferta cultural es bastante amplia, aunque es difícil calibrar si es adecuada, de buena calidad y asequible en general.

**1.2****EL CENTRO**

El centro E.P.A. de Hernani se inauguró hace ocho años, no es de gran tamaño y este año tiene 243 alumnos. Somos siete profesores/as y el centro está abierto desde las 9 de la mañana hasta las 9 de la noche. El 60% de los alumnos son mujeres, el 30% jóvenes de entre 16 y 20 años y el 43,5% de entre 20 y 45 años.

La mayoría son de Hernani aunque también vienen alumnos/as de Urnieta, Astigarraga y Donostia.

El porcentaje de castellanoparlantes monolingües es muy alto, sobre todo en los niveles más bajos, son fundamentalmente emigrantes de la época de la industrialización.

---

Además de la oferta común a este tipo de Centros, en el centro E.P.A. de Hernani se puede aprender Informática, Euskara, Inglés y Trabajos Manuales.

Desde el curso 92-93 se han formado grupos para aquellos/as que quieran presentarse a las pruebas libres para conseguir la titulación de F.P. I.

Por último cabe destacar que a este centro acuden personas mayores de 16 años de diferentes niveles de ocupación y estudios, y ¡cómo no!, con distintas motivaciones.

Siendo conscientes de la importancia de todos estos factores, las mencionadas características del alumnado se reflejarán en la organización del centro y en el proyecto educativo.

## 2.

# *Razón de ser del proyecto*

### 2.1

#### ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

En esta escuela existe un tipo de alumno con las siguientes características:

- Alumnos de 25 o 30 a 60 años.
- La mayoría son mujeres.
- La mayoría son amas de casa o trabajadoras del hogar.
- Tienen un bajo perfil de estudios: alfabetización, neolectores, "certificado".
- Casi todos tienen hijos o hijas.
- La principal motivación para acudir a la escuela consiste en el desarrollo personal.

Curso a curso hemos detectado en estos alumnos determinadas actitudes, valores, reglas y comportamientos comunes. Entre otros, podríamos citar los siguientes:

- Los roles que desempeñan siguen unas pautas muy sexistas.
- Manifiestan una autoestima muy disminuida, sobre todo las mujeres.
- Su vida está organizada en base a las necesidades de sus familiares más cercanos (abuelos, marido, hijos e hijas...).
- Su principal preocupación son las tareas del hogar y renuncian a analizar los asuntos sociales y la situación general y a tomar parte en las actividades de su alrededor.
- No saben cómo educar a sus hijos, y sobre todo a sus hijas, para que tengan otro tipo de vida.

### 2.2

#### REFLEXIONES DEL PROFESORADO

Con la reforma en curso, este puede ser un momento adecuado para poner en marcha algunas experiencias.

Si queremos lograr la formación integral de los/las participantes en el grupo, no podemos obviar estas necesidades.

Todos/as tenemos claro el importante papel que la coeducación puede desempeñar, así mismo estamos de acuerdo con lo que dice la ODC acerca de esta línea indirecta, esto es, que no se trata de un área que hay que trabajar separadamente, y que al diseñar las materias

---

de aprendizaje de las demás áreas previamente hay que tener en cuenta los objetivos coeducativos. Partir de conocimientos básicos que puedan cofigurar el contenido de cada área (incidencias y conceptos, procedimientos y actitudes, valores y reglas), creando claves generales que sean coeducativas.

Aunque estamos de acuerdo con este planteamiento, no debemos olvidar otros aspectos de la Educación para Adultos/as:

- La mencionada ODC está desarrollada en función de la educación infantil. La ODC correspondiente a la Educación de Adultos/as aún no ha sido presentada.
- Las personas adultas, por serlo, tenemos estructurado nuestro sistema de valores y no podemos pensar que se nos debe educar como a los/as niños/as en esta área.
- Los/as alumnos/as de la E.P.A. permanecen menos tiempo que los/as niños/as en clase durante el día, y al ser la asistencia voluntaria es imposible saber durante cuántos cursos permanecerán en la escuela.

Por otro lado:

- Los/as niños/as y los/as adultos/as de hoy pertenecemos a generaciones muy diferentes. El sistema de valores de la sociedad ha cambiado y, por lo tanto, también nuestro punto de partida.
- Estos/as alumnos/as adultos/as son los/as educadores/as de sus hijos/as en su hogar. ¿Qué consecuencias puede tener en un/a niño/a el aprender unas normas en la escuela y otras distintas en casa?
- Los/as adultos/as podemos tener mayor capacidad para analizar nuestras actitudes.

Con todo lo cual queremos plantear que el tratamiento de las líneas indirectas no tiene por qué ser el mismo en la formación de niños y en la de adultos y que, quizás, merezca la pena dedicar un tiempo y un espacio concreto para analizarlo y trabajar con el alumnado adulto.

Para asegurarnos de que este análisis será apropiado y enriquecedor, deberíamos comenzar por la mejora de la opinión que los/as adultos/as tienen de sí mismos y de su autoestima.

---

3.

### *El patronato de bienestar social de Hernani. Departamento de salud y prevención*

La relación entre este organismo y el E.P.A. de Hernani data de años atrás.

Gracias a la positiva actitud hacia la Educación de Adultos/as siempre hemos podido contar con su colaboración.

También en esta ocasión hemos acudido a ellos en busca de colaboración y consejo para llevar a cabo esta idea.

El Departamento de Salud y Prevención se encargará de los/as ponentes, mientras que los/as profesores/as del centro E.P.A. actuarán de dinamizadores/as de los grupos como complemento de aquellos/as. Los gastos se pagarán a medias.

4.

### *Objetivos*

- Ofrecer una Formación que sirva para lograr el desarrollo integral del individuo.
- Potenciar las actitudes y valores que conforman su autonomía e identidad y propiciar la revisión de sus correspondientes capacidades.
- Con todo ello, favorecer la creación de una sociedad basada en la aceptación de los derechos de cada persona, para que las diferencias biológicas, culturales, etc., sean fuente de enriquecimiento y no causa de establecimiento de jerarquizaciones.

---

## 5.

# Constitución

Aunque la mayoría de las que manifiestan estas necesidades sean mujeres, creemos que sería adecuado que los hombres participaran junto a las mujeres en el grupo de trabajo. Así, cada uno/a podrá contrastar su punto de vista y los/as de los/as demás y será una experiencia más provechosa para todos/as.

### 5.1

#### CONTENIDOS

Hemos elegido cinco temas:

- a) La mujer y el hombre: etapas evolutivas.
- b) La comunicación: claves y diálogos
- c) La relación de pareja.
- d) La familia: reparto de responsabilidades en función de las aptitudes de cada uno/a.
- e) La relación con las personas del entorno.

### 5.2

#### DURACIÓN

Cada tema se tratará en sesiones de dos horas una vez cada quince días.

### 5.3

#### METODOLOGIA

Cada sesión constará de:

- Una exposición clara y concisa del tema a tratar.
- Trabajo en pequeños grupos:
  - Dramatización de vivencias cotidianas.
  - Debate dirigido.
- Todo el grupo, exposición de conclusiones.

---

## 6.

## *Valoración*

No podemos decir que los resultados hayan sido espectaculares, pero sí que la valoración por parte de todos/as los/as participantes en esta experiencia ha sido positiva.

- Los/as alumnos/as han considerado como muy positiva la posibilidad de analizar su situación personal y valorar los aspectos positivos que poseen.
- En opinión de los/as ponentes el grupo ha resultado muy dinámico y las situaciones planteadas han sido útiles.
- También ha sido una experiencia positiva para los/as profesores/as, puesto que en cierta medida se han alcanzado los objetivos propuestos y ello ha influido positivamente en el trabajo de otras áreas.

## 7.

## *Planificación de cara al futuro*

Hemos organizado una experiencia similar para el segundo trimestre con dos grupos, pero en esta ocasión dirigida a los/as jóvenes de 16 a 22 años.

Somos conscientes de que ni la problemática ni el trabajo han concluido y que, en este sentido, tenemos que seguir desarrollando la formación coeducativa.

---

**TOTOIA GARCÍA MARROQUÍN**

**Centro E.P.A.  
de Basauri (Bizkaia)**

*La  
organización  
del centro  
E.P.A.  
atendiendo  
también a las  
necesidades de  
las mujeres*

Por primera vez se organizan en nuestra Comunidad Autónoma unas Jornadas para tratar sobre la Educación de Personas Adultas desde la realidad y las necesidades del colectivo femenino, esto es, desde las mujeres. Como mujeres y enseñantes que somos nos alegramos de que desde ese Instituto se promuevan iniciativas que vienen a mejorar la calidad de la enseñanza y a extender las acciones formativas dirigidas a las mujeres que "llegan a los libros" habiendo recorrido ya una buena parte de sus vidas. Cada vez son más las mujeres que deciden mejorar su situación personal e incorporarse al mundo del trabajo y a la vida en sociedad: desafiando a un sistema y unos valores que les condenan al ámbito de lo privado; de lo doméstico, en realidad.

Nos alegramos también de poder compartir nuestra experiencia de trabajo en el centro E.P.A. de Basauri con otros colectivos y personas expertas presentes en estas Jornadas, pues de las aportaciones y reflexiones que aquí se hagan sacaremos nosotras nuevos retos e ideas, útiles para un mejor desempeño de nuestra función.

Antes de nada quisiéramos manifestar que el hecho de que la mayoría de las personas que asisten a los centros de E.P.A. sean mujeres obliga –o debiera obligar– a los responsables educativos (Administración, Equipos Directivos, ...) y a los profesores y profesoras de los centros a poner en marcha acciones y programas que se ajusten a las necesidades del colectivo femenino; y a velar porque esta educación, no sólo no reproduzca un sistema de valores que lleva a la marginación de las mujeres; sino que, además, sea medio para evitarlo; que denuncie las desigualdades y permita desarrollar conductas y actitudes que tiendan a modificar esa realidad.

En este propósito debe tomar parte la comunidad educativa en su conjunto, pues el deseo y la voluntad de unas pocas profesoras no será suficiente. Se trata de organizar el centro de manera que sea posible la atención a las expectativas de las mujeres, esto es, que tenga en cuenta la especificidad del colectivo femenino. Éste es el contenido de nuestra ponencia.

2.

## *El colectivo femenino en los centros de E.P.A. ¿De qué mujeres hablamos?*

Como bien sabemos los profesores y profesoras que trabajamos en la Educación Básica de Personas Adultas, la afluencia de mujeres a los centros es muy superior a la de los varones. Las motivaciones que mueven a estas mujeres han sido ya analizadas en numerosas ocasiones (promoción social, ayudar a los hijos e hijas, aprender lo que no pudieron aprender de pequeñas, salir de casa, prepararse para encontrar un empleo, ...). En general, podríamos decir que, según grupos de edad, presentan necesidades formativas diferentes y que éstas van desde adquirir un nivel de formación básica que les permita insertarse en el mundo laboral hasta la actualización en su proceso formativo y ampliación de sus relaciones sociales.

Es importante, sin embargo, que al definir los proyectos de trabajo en los centros, sin dejar de considerar al colectivo femenino en su conjunto, se tengan en cuenta las características del grupo al que van dirigidos, pues no convendrá lo mismo a un grupo de jóvenes-adolescentes que a otro de mujeres adultas, y aún entre éstas encontraremos motivaciones y expectativas diferentes: no ya según la edad, sino atendiendo a otros criterios: nivel de instrucción, búsqueda de empleo o no, nivel de renta, etc.

Pueden establecerse tres grandes grupos:

- Jóvenes/adolescentes que aunque han terminado su escolarización no obtuvieron el título de Graduado Escolar. Viven y dependen de sus padres/madres y sienten la necesidad de encontrar un trabajo, de vivir una vida más independiente.
- Mujeres entre los 50-65 años, preocupadas por su formación personal, con deseos de mejorar y ampliar sus relaciones sociales.

Y por último, el grupo más numeroso, sobre el que hemos volcado nuestra atención en estos últimos años: Es el de mujeres de entre

- 30-45 años, con estudios primarios (incompletos en muchas ocasiones), sin cualificación profesional, que si trabaja fuera de casa lo hace en condiciones precarias (apoyo al sueldo del marido), casada, con hijos/as en edad escolar. Es, en resumen, el perfil típico de una mujer dependiente; a falta de casi todo, pero dispuesta a mejorar su formación y su condición como persona. Es esta mujer la que decide salir de casa, aunque sea por es-

---

pacio de tres horas al día, e iniciar una experiencia que le abrirá nuevas posibilidades e inquietudes, favoreciendo su sentido crítico y que producirá cambios paulatinos en su mentalidad.

Los proyectos educativos con mujeres son un medio idóneo para lograr el crecimiento personal, para pasar de vivir en función de los/as otros/as a descubrir la propia identidad. Consideramos que, para que este proceso sea posible, la experiencia debe resultar gratificante para las mujeres, y para ello debemos evitar que su vida y preocupaciones estén demasiado lejos de los programas que ofrece la escuela. Estos deberán respetar la experiencia que en muchos ámbitos de la vida tienen estas mujeres y que deben convertirse en fuente de nuevos aprendizajes, y procurar, en cambio, que la escasa valoración que tienen de sí mismas vaya transformándose en un aumento de su autoestima, objetivo fundamental en el colectivo al que nos referimos.

## *Educación, ¿para qué? El cambio necesario*

Desde que en el año 1976 la XIX Conferencia Mundial de la UNESCO, celebrada en Nairobi, definiera la Educación de Personas Adultas como proceso que libera a la persona, y que el objetivo último de este proceso es el desarrollo integral de la persona, la vieja concepción de una educación basada en la transmisión de unos determinados contenidos ha ido perdiendo terreno. Hoy se acepta ya ampliamente que no se trata de la adquisición de conocimientos (disciplinas) como de desarrollar capacidades y hábitos de aprendizaje continuado durante toda la vida. Se considera igualmente importante el desarrollo de valores sociales, la participación en tareas colectivas, el trabajo en grupo, la búsqueda de la auto-realización, etc.

Finalmente la reforma del sistema educativo y las nuevas orientaciones contenidas en la L.O.G.S.E. permiten el desarrollo de un nuevo modelo de Educación de Personas Adultas que ha de vincularse con la formación orientada al mundo del trabajo, la formación para el desarrollo personal y la formación para la participación social. A partir de ahora los programas educativos en el campo de las personas adultas "se diseñarán de acuerdo a las características, expectativas e intereses de la población adulta". Nos encontramos, pues, con la posibilidad de diseñar programas y organizar los centros de forma que respondan realmente a las necesidades formativas de las personas que acuden a los mismos: mujeres en su mayoría.

Consideramos, sin apartarnos de los objetivos formulados en el art. 51 de la L.O.G.S.E., que el objetivo último de todo proyecto educativo con mujeres adultas es conseguir personas emancipadas, que en consecuencia sean críticas y autónomas y estén en condiciones de dirigir sus vidas y participar activamente en la dinámica sociocomunitaria.

Sabemos que es éste un ambicioso programa de trabajo pero no renunciamos a él —al menos como aspiración—, pues estamos convencidas de que para la inmensa mayoría de las mujeres que dependen del salario del marido y a las que la sociedad no reconoce el valor de su trabajo es indispensable que el proceso educativo que siguen les ofrezca los medios para capacitarse no sólo intelectualmente, sino en cuanto a actitudes y destrezas; de potenciar aquellas facetas que menos han desarrollado; y de aprender de la propia experiencia, dando así un valor a su vida y experiencias anteriores. El proceso es así más largo, quizás, pero también más valioso y profundo.

---

No basta con organizar diversas actividades en torno a la problemática de la mujer para conseguir los objetivos educativos antes mencionados. Las acciones puntuales no resolverán las carencias o deficiencias educativo-culturales de las mujeres. Hemos de desterrar definitivamente el modelo academicista, que es el que aún se practica en la mayoría de los centros. La organización de los programas en torno a asignaturas-disciplinas y el aprendizaje basado en la transmisión de contenidos no sirve.

## *Nuevo Diseño Curricular Base en los centros de E.P.A.*

Las características que se han definido para el nuevo D.C.B. en nuestra Comunidad Autónoma suponen la posibilidad de concretar programas que respondan a las necesidades de las mujeres.

El nuevo Diseño Curricular tendrá las siguientes características:

- Específico: que puede adecuarse a las múltiples demandas formativas y a las diferentes necesidades sociales. Cabría, pues, definir un currículum específico para mujeres.
- Abierto: de modo que los centros puedan adaptarlo a las condiciones de su entorno y a las especificidades y características de las personas adultas del mismo.
- Experiencial: la experiencia de vida de las personas adultas debe ser la base y el hilo conductor del currículum.
- Flexible: debe permitir el acceso a la misma titulación a través de itinerarios formativos diferentes.
- Integrado: debe recoger aspectos básicos de los tres ámbitos de formación (básica, de preparación profesional y de participación social).

Vemos, pues, que la posibilidad de concretar programas dirigidos al colectivo femenino es real. No existe ya la obligación de impartir una serie de asignaturas, ni siquiera de tratar en los cursos unos contenidos obligatorios. Dependerá de nuestra iniciativa, deseo y dedicación el que las actividades y programas que se sigan en los centros se adecúen más o menos a las necesidades y expectativas de las personas que los siguen, de las mujeres, en este caso.

Por otro lado, según las orientaciones del Departamento de Educación, corresponderá al equipo docente del centro la selección y secuenciación de contenidos, que habrán de organizarse en torno a tres grandes ámbitos de experiencia:

1. Habilidades sociales y Análisis del medio.
2. Comunicación.
3. Científico-tecnológico.

No es que los conocimientos y saberes científicos desaparezcan de nuestra actividad, pero a partir de ahora habremos de ser capaces (profesores y profesoras) de transmitirlos partiendo del marco experiencial de las personas adultas, de los saberes previos que ya poseen y en torno a lo que pueden considerarse sus necesidades básicas: la comunicación, el co-

---

nocimiento del medio, las técnicas para hacer y las habilidades para actuar y participar socialmente.

Podemos concluir esta breve reflexión sobre el nuevo D.C.B. para la Educación de Personas Adultas diciendo que por una vez la letra de los documentos oficiales y los planteamientos que como enseñantes hemos venido haciendo desde hace años, coinciden. Tenemos vía libre para trabajar de acuerdo a las orientaciones que desde los colectivos de base se han venido reclamando en años pasados.

## *Propuestas de actuación en los centros*

A) ¿Hemos de organizar grupos sólo de mujeres u optar por los grupos mixtos?

- En los centros pequeños (de 3 a 5 profesores/as) es difícil que esta opción llegue a presentarse. Los grupos se establecen según el nivel de instrucción y será muy difícil que el número de personas sea suficiente como para organizar dos grupos del mismo nivel en el mismo horario. En estos centros, pues, los grupos habrán de ser mixtos.
- En los centros grandes esta posibilidad bien puede plantearse ya que al ser mayor el número de mujeres que el de hombres y en conjunto ser suficiente para organizar grupos del mismo nivel en el mismo horario, podría decidirse el que uno fuera mixto y el otro de mujeres.

Así pues, la posibilidad existe y nos parece conveniente el que así se haga: permitiría desarrollar un proceso educativo con las mujeres más centrado en sus intereses y profundizar más en los aspectos que verdaderamente les preocupan. La experiencia realizada en el centro de E.P.A. de San Marcelino en Valencia –que expondrán en estas Jornadas M<sup>a</sup> Carmen Latorre– puede considerarse como muy positiva: los resultados dan garantía de que el proyecto era acertado.

A partir de aquí, la respuesta que damos a la pregunta inicial no es del todo categórica. Nos parece conveniente que se organicen grupos de mujeres cuando ello sea posible, pero no dejamos de considerar que los grupos mixtos tienen también sus virtudes: que personas de ambos sexos compartan un mismo espacio, reflexionen en común, trabajen en equipo, etc., pueden permitir la modificación en un sentido positivo de hábitos y actitudes, y una mayor comprensión entre ambos sexos.

Por todo ello, optamos por combinar ambas formas de organización de los grupos. Combinar ambas formas permitirá aprovechar en el proceso educativo las ventajas e inconvenientes de cada una.

Así, por ejemplo, podrá organizarse en el turno más numeroso:

- Un grupo mixto de Graduado (3 días a la semana).
- Un grupo de Graduado de mujeres (3 días a la semana).
- Módulos formativos mixtos (1 día a la semana).
- Cursos y talleres mixtos unos, para mujeres otros (1 día a la semana).

o bien:

- Dos grupos de Graduado mixtos.
- Módulos formativos para mujeres.
- Módulos formativos mixtos.
- Cursos y talleres mixtos.
- Cursos y talleres sólo para mujeres.

En fin, las posibilidades son muchas y la organización final dependerá en todo caso de las características de las personas que se matriculen en el centro; pero, en todo caso, nos parece importante que se creen lugares de encuentro (grupos, cursos, talleres, ...) desde los que se estudien y analicen los problemas desde la visión de las mujeres, espacios en los que las mujeres puedan expresarse y tomar conciencia de su problemática común.

B) En cuanto al clima y funcionamiento del centro

- Utilización no sexista del lenguaje en documentos internos (P.E.C., R.O.F., fichas de alumnos y alumnas, ...), en carteles y notas informativas, en la comunicación y en las relaciones personales.
- Transmisión no sexista de valores en los textos, exposiciones de profesores y profesoras, en las actividades que se proponen, en las actitudes y comentarios en las clases.
- Desarrollo de actitudes favorables hacia los colectivos y personas que pretenden la igualdad y el reconocimiento social de la mujer. Difundir los programas y acciones de estos grupos. Tomar contacto con los colectivos de mujeres de la localidad y favorecer la relación de las alumnas con ellos.
- Asegurar que en la Biblioteca del centro están las obras de mujeres escritoras. Obras escritas por mujeres y obras escritas para mujeres.
- Condenar los libros y textos que contengan un tratamiento discriminatorio hacia la mujer, sean estos de carácter histórico, científico, filosófico o literario.
- Incorporar a los contenidos educativos todos aquellos relacionados con:
  - Derechos de la mujer.
  - Feminismo. Historia del feminismo.
  - El mundo afectivo: la naturaleza del amor, los sentimientos, la maternidad, la sexualidad, etc.
  - Mujer y salud.
  - El mundo del trabajo: el derecho al trabajo, el trabajo doméstico, el trabajo de las mujeres a través de la Historia.
  - Mujer y sociedad: las mujeres en la sociedad actual.

---

**ANA MAÑERU MÉNDEZ**  
Responsable del Plan de  
Educación Permanente de  
Adultas (P.E.P.A.) Instituto de la  
Mujer. Madrid

“ *De otra*  
”  
*manera* .

*Cuadernos de*  
*educación de*  
*adultas*

---

La necesidad de investigar para crear materiales didácticos adecuados a los intereses y necesidades de las personas que los utilizan, se muestra de forma evidente y cotidiana a las profesoras y profesores que tratan de ejercer una mediación eficaz entre quienes acuden al aula con el afán de saber más y el conjunto de conocimientos recopilados y estructurados en disciplinas.

Sin embargo, tal como se ha ido configurando la función docente, en muchas ocasiones, encontramos escindidas las tareas de investigación y docencia, sobre todo en las enseñanzas que tienen lugar fuera de la universidad. En este contexto, al profesorado le resulta muy difícil encontrar el tiempo y el espacio necesarios para que su trabajo no se reduzca a una pura transmisión de lo aceptado comúnmente como válido para un/a "alumno/a medio/a", inexistente en la realidad y definido a partir de las estadísticas.

Cuando esto ocurre, se ignoran muchas cuestiones imprescindibles para llevar adelante un proceso educativo de calidad. Entre ellas, destaca la consideración indeferenciada de hombres y mujeres, presuponiendo que ambos grupos pueden considerarse integrados en un único modelo: el modelo masculino, tomado como referente universal y eje vertebrador de toda experiencia y conocimiento. Otros factores como son la raza, la clase social, las ideas políticas y religiosas, las costumbres, el entorno, la historia personal y los conocimientos previos, que en todo caso están afectados por la variable sexo, también se obvia, lo cual termina de completar la inadecuación de las ofertas educativas que no contemplan las adaptaciones que requiere cada grupo destinatario.

La primera generalización que se produce, al considerar a las alumnas integradas en el grupo de alumnos como si su existencia sexuada fuese un dato insignificante en una situación de aprendizaje, o en cualquier otra situación, se materializa y vehicula a través de los usos sexistas del lenguaje, que omiten de hecho la existencia de las alumnas y de otras mujeres con sus propias experiencias y deseos, conocimientos y formas de interpretar la realidad.

En segundo lugar, se prolongan en el aula las formas de distribución de la palabra, del espacio y del tiempo y las asignaciones de valor social predominantes en la sociedad. Mediante ellas, se sustrae así, a las mujeres, el poder de nombrar, la posibilidad de adueñarse de su cuerpo y su entorno, que se consideran pertenecientes a otros, y la oportunidad de reconocerse a sí mismas y a otras mujeres como sujetos libres y autónomos. La definición de objetivos, la selección de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, la elaboración de materiales didácticos y las propuestas metodológicas se construyen sobre el modo de pensar y hacer en el mundo, que prevalece en el sistema patriarcal.

---

Teniendo en cuenta estos aspectos y desde una demanda concreta de las mujeres que quieren poseer herramientas de conocimiento y saberes que les resulten útiles, están pensados y elaborados los materiales didácticos "De otra manera".

Los materiales se están editando en el marco de las actuaciones institucionales del Plan de Educación Permanente de Adultas (1990-1995) en el que colaboran los Ministerios de Asuntos Sociales y Educación y Ciencia, a través del Instituto de la Mujer y de la Subdirección General de Educación Permanente. En el Plan existe una decidida voluntad política por parte de ambos Organismos de ofrecer un marco educativo adecuado a las mujeres que desean completar su formación básica y, sobre todo, existen personas que comprenden y se comprometen en la realización y desarrollo de un proyecto que rompe prejuicios y rutinas educativas de larga tradición.

---

## 1.

# *Estructura del conjunto de la obra*

El proyecto completo incluye materiales didácticos para las siguientes fases:

- Alfabetización básica.
- Postalfabetización.
- Preparación para obtener el título de Educación Secundaria.

### 1.1

### FASE DE ALFABETIZACIÓN

Para esta fase se han elaborado diversos materiales para promover la participación de las alumnas en los cursos, que incluyen un poster y un folleto informativo para centros educativos, ayuntamientos y otros lugares públicos, con el lema "Podemos aprender juntas" y un video, bajo el mismo lema, para el inicio del curso, en el que mujeres que acuden a un aula de alfabetización relatan sus experiencias y transmiten sus logros, para que otras mujeres se decidan a iniciar un proceso similar.

Para trabajo de aula se han editado un conjunto de unidades didácticas elaboradas por un grupo de profesoras cuyo objetivo central es alfabetizar, entendida la alfabetización en un sentido amplio, que incluye potenciar procesos de desarrollo cognitivo y afectivo y dotar de instrumentos suficientes para el conocimiento e interpretación autónoma del mundo. Estos procesos requieren un clima que favorezca la autoestima de las mujeres, partir de su realidad inmediata, de su vida cotidiana, de su experiencia, de los conocimientos que aportan a la sociedad, de sus ideas y de sus valores y también una metodología activa en la que participen como protagonistas de dichos procesos.

Generalmente, la vida de las mujeres que asisten a los cursos ha estado centrada en el entorno familiar y el espacio doméstico, siendo su tiempo dependiente de las necesidades de las personas con las que conviven. Este medio es el ámbito privado, que algunas autoras han denominado "de puertas adentro" para distinguirlo del público, que sería "de puertas afuera", y que en la mayoría de los casos les ha sido vedado. La exclusión tradicional de las mujeres del espacio público conlleva el desconocimiento de los mecanismos que operan en él y de los lenguajes que los interpretan y articulan. De este modo los temas jurídicos, la

---

organización social de la producción, la economía y la política les resultan ámbitos lejanos, en los que están vigentes reglas y normas que es necesario descifrar progresivamente.

Los contenidos de las unidades didácticas son los siguientes:

Unidad Didáctica N.º 1: Mi vida.

Tema 1.1. Esta soy yo

Tema 1.2. Mi familia

Tema 1.3. Mi cuerpo

Tema 1.4. Mis compañeras

Tema 1.5. Lo que sé hacer.

Unidad Didáctica N.º 2: De la casa a la compra.

Tema 2.1. En casa

Tema 2.2. La cesta de la compra

Tema 2.3. Mis recetas de cocina

Tema 2.4. Las basuras y la ecología

Tema 2.5. El consumo: ¿es cara la comida?

Unidad Didáctica N.º 3: Con el mando a distancia.

Tema 3.1. La radio

Tema 3.2. La televisión

Tema 3.3. Los periódicos

Tema 3.4. Las revistas

Tema 3.5. Ver, oír y participar.

Unidad Didáctica N.º 4: Nosotras las mujeres.

Tema 4.1. La sexualidad

Tema 4.2. El trabajo

Tema 4.3. Los derechos

Tema 4.4. Mis aficiones

Tema 4.5. Nosotras esperamos...

Unidad Didáctica N.º 5: Saliendo de casa.

Tema 5.1. El entorno cercano

Tema 5.2. El centro de salud

Tema 5.3. Asociacionismo

Tema 5.4. De gira por el barrio

Tema 5.5. Elecciones: ¿eligen las mujeres?

---

Unidad Didáctica N.º 6: Nuestra historia.

Tema 6.1. Cien años de moda

Tema 6.2. Las guerras y la paz

Tema 6.3. Una persona un voto

Tema 6.4. Recuperando la historia de las mujeres

Tema 6.5. Para saber más.

Las orientaciones para el profesorado se incluyen en la introducción de cada unidad didáctica, y de cada tema. En todo caso es necesario que el profesorado tenga en cuenta las características específicas del grupo para realizar las adaptaciones oportunas, ya que las propuestas son sugerencias de carácter general que deberán concretarse en cada aula con flexibilidad.

Todos los temas tienen una estructura similar en cuanto a la secuencia de las propuestas de trabajo, las cuales siempre van acompañadas de ilustraciones relacionadas con la vida cotidiana. Las propuestas o fichas de trabajo deberán ser realizadas individual o colectivamente, dependiendo de su contenido, y el orden en que se presentan es susceptible de ser modificado siempre que se tenga en cuenta el grado de dificultad y los conocimientos previos que cada una requiere para su elaboración.

La metodología específica presta especial atención a los siguientes principios:

- Partir de la experiencia de las participantes.
- Valorar los conocimientos previos y los progresos que se van realizando por parte de las alumnas.
- Fomentar el diálogo y la participación.
- Promover el trabajo en grupos.

El proceso que se plantea incluye la autoevaluación de los progresos realizados, que habrá de completarse con la valoración del profesorado, la cual servirá de refuerzo al aprendizaje y posibilitará las adaptaciones que se consideren necesarias.

Esta fase, que incluye los volúmenes 1, 2 y 3 "De otra manera" finaliza con el tema "Para saber más" que constituye un breve compendio de informaciones de interés que pueden facilitar su trabajo autónomo y pueden servir como sugerencias o elementos motivadores para que el profesorado desarrolle distintas actividades en clase.

Para el trabajo en el aula de esta fase se ha elaborado, el volumen n.º 4 de la serie “De otra manera”, que se editará conjuntamente por ambos Ministerios para ser utilizado en el curso 94-95.

Se reproduce a continuación un resumen de la introducción del citado volumen, que refleja la intencionalidad de sus autoras y de las instituciones que lo promueven así como el planteamiento general del material didáctico.

Cuando la lectura y la escritura -técnicas instrumentales al servicio de la capacidad humana de crear, registrar e interpretar el pensamiento y la experiencia- se abordan en la edad adulta, aparecen obstáculos añadidos a la dificultad inherente a todo aprendizaje. Estos obstáculos tienen relación con la desvalorización generalizada de las personas que no poseen dichas técnicas, quienes, lesionada su autoestima, inician el proceso con gran inseguridad. Todo ello se agudiza en el caso de las mujeres, cuyas condiciones vitales han dificultado de modo específico, y todavía dificultan, su aproximación a la lectura y la escritura para utilizarlas con libertad, placer y provecho propio y ajeno.

El objetivo central del cuarto volumen de la serie “De otra manera” es motivar los procesos de adquisición de estas técnicas instrumentales a través de una revalorización de las opiniones y de las aportaciones de las mujeres a la cultura y, por tanto, de las propias alumnas, otorgándoles el tiempo, el espacio, la autoridad y la autoría que sus palabras requieren. Por esta razón se trabaja sobre textos de autoras y se invita continuamente a que cada alumna se convierta, ella también, en autora de nuevos textos. Por la misma razón se tratan cuestiones de interés para la vida de las mujeres, que a menudo la sociedad silencia o devalúa como asuntos menores o “cosas de mujeres”, a pesar de constituir los ejes que vertebran todo modelo de sociedad, sin los cuales se desmorona cualquier intento de organización humana.

Para utilizar el material didáctico se proponen pautas de trabajo que contribuyen a conseguir el citado objetivo.

En primer lugar, se parte siempre de la lectura del título de la unidad asociado a una imagen que facilita el diálogo y el intercambio de saberes y opiniones. Ligados a cada una de las imágenes, se han seleccionado 74 textos centrales, uno para cada tema, todos ellos escritos por mujeres, con el fin de ofrecer una muestra amplia de la creatividad y de la opinión de distintas autoras, muchas de ellas ausentes en las antologías o selecciones de textos que

---

habitualmente se utilizan en las aulas. Existe, pues, una intención decidida de mostrar modelos de mujeres que leen y escriben a aquellas que inician este proceso, dando la palabra en muchas ocasiones a escritoras que han sido silenciadas o insuficientemente reconocidas y poniendo de manifiesto opiniones que cuestionan temas que, por prejuicios, se han considerado indiscutibles.

Los textos se presentan en letra caligráfica para facilitar su lectura y en cada uno de ellos se destaca una frase sencilla para comenzar el trabajo. A partir del análisis de su forma y contenido, en función de los conocimientos de cada alumna, se irán dando pasos progresivamente, que incorporen la frase al texto. Una vez leído y comprendido éste, se aportan datos sobre las autoras, que amplían los conocimientos del contexto en que ha sido escrito.

El significado de las palabras cuya comprensión resulta difícil, porque no se utilizan coloquialmente, se explica en un apartado dedicado al vocabulario. Estas palabras también se presentan en letra caligráfica para poder reconocerlas mejor en el párrafo en el que aparecen. Sobre cada texto se ofrecen propuestas de trabajo de distinta complejidad, que pueden realizarse individualmente o en grupo, dependiendo de su contenido.

En algunas ocasiones se incluyen otros datos de interés relativos al tema que se está tratando y siempre se ofrecen actividades complementarias para aquellas alumnas cuyo nivel de comprensión lectora y capacidad de escribir correspondan a niveles más avanzados. Cada tema propone al final un espacio titulado *Escribe tu texto*, a veces de dimensión simbólica, que puede ampliarse en los cuadernos de trabajo personales. Con ello se invita a la expresión escrita de sus opiniones, de sus impresiones sobre el tema y de sus conocimientos y se estimula el desarrollo de su capacidad creativa.

Finalmente, se aporta bibliografía con el fin de promover la continuidad en la lectura y la escritura y de profundizar en el tema tratado.

El material del mismo modo que los volúmenes precedentes, está elaborado a partir de las aportaciones de un amplio equipo de profesoras y de especialistas en la adecuación de los procesos educativos a los intereses y necesidades de las mujeres con carencias formativas básicas. Dicho equipo ha trabajado ensamblando las palabras, las imágenes, las ideas y los objetivos pieza a pieza, teniendo en cuenta las experiencias desarrolladas en las aulas de educación de personas adultas y las aportaciones del profesorado de este nivel educativo.

Los textos seleccionados son fruto de una búsqueda laboriosa y difícil al tener que dejar fuera, por razones de espacio, muchos textos y autoras que nos gustaría haber incluido. Por

---

ello queremos resaltar la intención de que este material no sea cerrado, sino que constituya una sugerencia que invite a incorporar nombres de otras creadoras y obras, editadas o inéditas, como es el caso de la escritura de las propias alumnas que se irá incluyendo en cada unidad.

Como cualquier texto, este volumen tiene múltiples lecturas que dependen en gran medida de quien se acerca a él, puesto que cuando leemos un texto, lo reescribimos en función de lo que conocemos, de nuestra experiencia y de la perspectiva que adoptamos para interpretarlo. En este sentido es un libro abierto en muchas direcciones. Trata temas muy diversos que pueden reordenarse y abordarse con distinto grado de profundidad y complejidad, recorre distintos aspectos de la vida de las mujeres y de la sociedad en su conjunto, contemplada desde experiencias y conocimientos femeninos, habitualmente ignorados, y da pie para conectar con nuevos contenidos, que cada grupo determinará de acuerdo con su realidad concreta y con sus necesidades.

En cuanto a la metodología, el conjunto de materiales didácticos "De otra manera" están pensados para motivar el diálogo que convierte el aula en un espacio de investigación, intercambio de conocimientos y aprendizaje. En él deben participar el alumnado y el profesorado, partiendo de que se trata de un conjunto de personas adultas que poseen sus propios conocimientos, experiencias e intereses individuales y colectivos. En ese diálogo todo el mundo tendrá ocasión de aprender cosas nuevas, aunque las situaciones de partida sean muy diferentes y sabiendo que el profesorado tiene unas condiciones ventajosas que le han permitido acceder a más instrumentos de conocimiento y a una formalización y sistematización del saber que facilitan la memorización de datos, la posibilidad de acudir a otras fuentes y el recurso de buscar con facilidad aquello que desconoce en las bibliografías, bibliotecas, prensa, libros, informes y otros documentos.

Es preciso resaltar que, a pesar de la falta de legitimación social, las alumnas también poseen sus propios conocimientos, de los que se deberá partir y tener siempre en cuenta en su proceso de aprendizaje. Para conseguir que esta afirmación sea algo más que un deseo expresado, es necesario reflexionar continuamente en clase sobre este aspecto, eliminar miedos y prejuicios y hablar mucho de ello sin barreras, como la base de un proceso de avance colectivo en el conocimiento y en la interpretación del mundo que nos rodea.

La organización del tiempo y el espacio en el aula debe ser flexible, de modo que las alumnas puedan ir tomando decisiones que convengan a sus necesidades formativas y que re-

---

cojan sus intereses en cuanto a horarios, ordenación del espacio, selección de contenidos y recursos didácticos.

Es importante destacar la necesidad de promover y mantener un clima de respeto constante, especialmente a la hora de tratar temas vinculados con aspectos personales, creencias, intereses, vivencias y afectos.

El trabajo en grupo intenta promover la colaboración y posibilita un mejor aprendizaje, ya que facilita el intercambio de conocimientos y el contraste de pareceres que amplían las perspectivas desde las que se puede contemplar cualquier hecho.

Los contenidos de las unidades didácticas son los siguientes:

#### Bloque 1: Nosotras

- 1.1. La revalorización de las mujeres mayores.
- 1.2. Las relaciones madre-hija.
- 1.3. La publicidad.
- 1.4. La tiranía de los modelos de belleza
- 1.5. Perder la salud por la sombra irreal de una silueta.
- 1.6. La sexualidad de las mujeres.
- 1.7. Otro modo de sentir.
- 1.8. La maternidad vista por las mujeres.
- 1.9. Ocio y tiempo libre: el ejercicio físico y la práctica deportiva.
- 1.10. El cuidado de la salud y la calidad de vida.

#### Bloque 2: El tiempo y el espacio.

- 2.1. La necesidad de un espacio propio.
- 2.2. La vida de las mujeres en función de otras personas.
- 2.3. Espacio público y espacio privado.
- 2.4. Salir del espacio doméstico.
- 2.5. Espacios de mujeres.

#### Bloque 3: La subordinación

- 3.1. La asignación de papeles diferentes a hombres y mujeres.
- 3.2. La propia imagen.
- 3.3. La identidad de las mujeres.
- 3.4. Afectividad y amor.
- 3.5. Dependencia/Independencia.
- 3.6. Las agresiones.

---

3.7. La violencia sexual.

Bloque 4: El pasado

- 4.1. Nuestras antepasadas.
- 4.2. La invisibilidad de las mujeres en la historia.
- 4.3. El conocimiento de nuestra historia.
- 4.4. Las mujeres en las sociedades cazadoras-recolectoras.
- 4.5. Las mujeres en el mundo clásico.
- 4.6. El trabajo de las mujeres en la Edad Media.
- 4.7. La vida de las mujeres en la Edad Moderna: el matrimonio.
- 4.8. La vida de las mujeres en la Edad Moderna: el convento.

Bloque 5: Los derechos

- 5.1. Precedentes el movimiento feminista.
- 5.2. El sufragio.
- 5.3. Participación política.
- 5.4. Recuperación de la historia de las mujeres.

Bloque 6: La educación

- 6.1. Transmisión de roles.
- 6.2. La confusión entre sexo y género.
- 6.3. División entre hombres y mujeres.
- 6.4. Papel de la educación.

Bloque 7: El trabajo

- 7.1. Un trabajo invisible: el apoyo afectivo.
- 7.2. El trabajo doméstico.
- 7.3. El trabajo remunerado.
- 7.4. La doble jornada.
- 7.5. Las profesiones no tienen sexo.
- 7.6. El acceso a todas las profesiones.
- 7.7. El trabajo de las mujeres en España.

Bloque 8: La ciencia

- 8.1. Brujas sanadoras.
- 8.2. Papel de la investigación de las mujeres.
- 8.3. Científicas.
- 8.4. El androcentrismo.

---

8.5. La investigación feminista: los estudios de las mujeres y sobre las mujeres.

Bloque 9: El arte

9.1. La perspectiva de género.

9.2. Las artes decorativas.

9.3. La música.

9.4. La fotografía.

9.5. El cine.

9.6. La pintura.

9.7. La literatura.

9.8. La escultura.

9.9. Arquitectura y urbanismo.

Bloque 10: La política

10.1. Los pactos de poder.

10.2. Las mujeres y el poder.

10.3. Las reivindicaciones de las mujeres.

10.4. Las asociaciones de mujeres.

10.5. Las mujeres ante las guerras.

10.6. Visión que aportan las mujeres a la política.

Bloque 11: Igualdad de oportunidades

11.1. Igualdad en los procesos democráticos.

11.2. La Constitución Española.

11.3. Otras discriminaciones.

11.4. Caminos hacia la igualdad.

11.5. La búsqueda de la propia identidad.

Bloque 12: El futuro empieza hoy

12.1. Medios de comunicación.

12.2. De otra manera. Educación de adultas.

12.3. Utopías.

12.4. Los deseos.

En esta fase se invita continuamente a la creación de textos por parte de las alumnas, y en 1995 se recopilarán textos producidos por ellas para elaborar una antología que pueda utilizarse en aulas de educación de adultas. Además se ha realizado un audiovisual relacionado con la salud de las mujeres que acuden mayoritariamente a las aulas cuyo título es "La

---

menopausia” y están en proyecto para fin de año dos audiovisuales que completan esta etapa sobre “El trabajo remunerado y no remunerado de las mujeres” y “La práctica política de las mujeres”.

### **1.3**

#### **FASE DE PREPARACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE GRADUADO/A EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Actualmente se están diseñando 16 unidades didácticas, correspondientes a los módulos previstos por el Ministerio de Educación y Ciencia para obtener la citada titulación. Las unidades, pensadas también desde las experiencias e intereses de las mujeres, forman parte de una secuenciación global y constituyen modelos a partir de los cuales se podrán construir posteriormente el resto de unidades didácticas que se requieran para completar cada módulo.

## Bibliografía

- AA.VV.: *De otra manera. Cuadernos de educación de adultas*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Asuntos Sociales, 1992-1994 (vol. I: 1992; vols. II y III: 1993; vol. IV: 1994).
- ANDERSON, Bonnie; ZINSSER, Judith: *Historia de las mujeres: una historia propia*, vol. 2. Barcelona, Crítica, 1991.
- BOM, Will: *Abrirse paso. Orientación laboral y profesional para mujeres*, Barcelona, El Roure, 1994.
- Colectivo del Libro de Salud de las Mujeres de Boston: Nuestros cuerpos, nuestras vidas*, Barcelona, Icaria, 1984.
- De puertas adentro*, Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura, 1987.
- Guías de Salud (I, Anticonceptivos y Sexualidad; II, Maternidad/Paternidad. El embarazo; III, La interrupción voluntaria del embarazo; IV, Las enfermedades de transmisión sexual; V, La menopausia; VI, La consulta ginecológica; VII, Mujer y Sida; VIII, Adolescencia; IX, Mujeres Mayores)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987-1994.
- La educación de adultas*. Serie Cuadernos de Educación No Sexista, Madrid, Instituto de la Mujer, 1993.
- La educación no sexista en la reforma educativa*. Serie Cuadernos de Educación No Sexista, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992
- La mujer en cifras*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.
- II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1993-1995)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1993.
- Podemos aprender juntas*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1991.
- Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1989.
- PNUD: *Desarrollo humano. Informe 1991*, Bogotá, Tercer Mundo, 1991.
- RICH, Adrienne: *Sobre mentiras, secretos y silencios*, Barcelona, Icaria, 1983.
- RIVERA GARRETAS, María Milagros: *Textos y espacios de mujeres*, Barcelona, Icaria, 1990.
- RUBIO, Esther: *Desafiando los límites del sexo/género en las ciencias de la naturaleza*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- STRÖMQUIST, N.P.: "Challenges to the Attainment of Women's Literacy" en *Women and Literacy: yesterday, today and tomorrow*, Stchockholm, Swedish National Commission for UNESCO, 1992.

---

### **Nota informativa sobre los materiales didácticos del Plan de Educación Permanente de Adultas:**

Los volúmenes n.º 1, n.º 2 y n.º 3 están coordinados por Pilar García García y Paloma González Setién. Las autoras son Rosario Contreras Gómez, M.º Angeles Cremades Navarro, Pilar García García, Milagros Montoya Ramos y Esther Rubio Herraes.

El volumen n.º 4 está coordinado por: Ana Mañeru Méndez, Magdalena Santana Molina y Marta Holgueras Pecharromán, (Subdirección General de Programas del Instituto de la Mujer). Las autoras de la selección de textos, imágenes y propuestas de trabajo son: Antonia Carré Pons, Marta Holguera Pecharromán, Paloma González Setién, Conxa Llinás Carmo-  
na, Ana Mañeru Méndez, Isabel Pérez Molina, Cristina Ruiz Guerrero, Magdalena Santana Molina y Rosa Segarra Martí.

Los videos "Podemos aprender juntas" y "La menopausia" están producidos por el Instituto de la Mujer con guión y realización de Gloria Serrato Azat y coordinación de Paloma González Setién.

---

**M.º ANGELES LÓPEZ RUIZ**

**Jefa del Servicio de E.P.A.  
Consejería de Educación  
y Ciencia. Junta de Andalucía.  
Sevilla**

*Educación de  
Personas*

*Adultas de  
Andalucía.*

*Programa*

*M.A.R.E.P.*

---

Hoy, en el ámbito europeo, nos encontramos en un proceso de profunda revisión de la Educación de Personas Adultas, de cara a un giro sustancial que está definido por aspectos como: el envejecimiento de la población, la creciente incorporación de la mujer a la vida sociolaboral, los cambios tecnológicos y el aumento progresivo de las tasas de paro entre los/as jóvenes.

Bajo estas cuestiones se prepara un diagnóstico de la educación de las personas adultas en Europa y sus perspectivas ante el Mercado Común, con el fin de readecuar la educación a las demandas sociales. Se está a la espera de las primeras conclusiones.

En Europa existe un gran consenso respecto al papel que tanto la educación en general como la educación de personas adultas han desempeñado en el mercado global del desarrollo de la Comunidad. Desde enero de 1989, está incluido entre las principales prioridades.

Ante estos cambios los términos educación permanente y educación recurrente están estrechamente vinculados, como un binomio, adecuado a los tiempos que vivimos. La L.O.G.S.E. en su artículo segundo determina que el Sistema Educativo tendrá como principio básico la educación permanente.

En el momento actual la Educación de Personas Adultas en Andalucía se configura en el contexto de educación permanente, y podemos decir que nos encontramos en un momento multilíneal, crítico y abierto.

En Andalucía, aunque la reducción del analfabetismo está en cifras casi residuales, aún existen muchas personas que no tienen una suficiente formación básica para participar en una sociedad llena de nuevas demandas de analfabetismo funcional; y que por tanto, ven truncadas las perspectivas de cada esfera importante de su vida porque los cambios productivos, económicos y tecnológicos exigen nuevas destrezas básicas.

El Programa para la Educación de Personas Adultas comienza en 1983 con 36 centros y profesores/as; actualmente cuenta con 2.187 profesores/as y 618 centros.

Definimos el término "educación" como apropiación permanente de saberes, habilidades, valores y actitudes.

Es un modelo educativo para el desarrollo comunitario a través del personal. Con prioridades, solidario, intercultural, creativo, de investigación-acción, y lógicamente esto supone una metodología acorde.

Nuestro Diseño Curricular se articula en tres grandes áreas interrelacionadas entre sí: Formación instrumental, ocupacional y de desarrollo personal.

---

Actualmente, existe en Andalucía una Ley para la Educación de Personas Adultas, aprobada en 1990 y con un desarrollo normativo plasmado en cinco Decretos.

¿Cuáles son los problemas o las cuestiones centrales que deben abordarse para posibilitar que las personas adultas adquieran nuevos conocimientos y destrezas necesarias para enfrentar adecuadamente los efectos de la crisis económica, para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad?

El nuevo Diseño Curricular que pretendemos abordar nos debe dar las claves para ello.

Existen actualmente unos sectores y actores emergentes.

Además, se nos presenta el desafío de buscar un sentido de la educación de jóvenes y adultos/as que nos permita diversificarla, ampliarla y que sea preventiva y no remedial. Que genere un proceso de intervención intencionado, formativo y permanente, que tenga como referente la cultura andaluza en su pluralidad y en su diversidad.

Desde hace diez años que comenzó el Programa de Educación de Personas Adultas en Andalucía, más de un millón de personas han pasado por sus aulas. De ellas setecientas mil son mujeres.

¿Qué ha supuesto la participación de la mujer en la Educación de Personas Adultas en Andalucía?

Los Centros para la Educación de Personas Adultas son un elemento compensador de este equilibrio y yo diría un manifiesto permanente en favor de la mujer. En ellos a diario se produce el protagonismo colectivo de muchas mujeres que, descubriendo el sentido de muchas palabras, comprenden e interpretan mejor su propia realidad, su propia identidad: yo persona, yo con unas posibilidades, no pensadas antes, de ser y hacer, yo que en mis soledades interiores he pensado muchas veces ¿y por qué resignarme?, ¿por qué este papel tan insignificante en la vida?

Encarar la problemática de la mujer desde la perspectiva de la educación permanente supone acercarse al análisis de los elementos discriminatorios que configuran una desigualdad real, consciente o inconscientemente aceptada.

En los Centros para la Educación de las Personas Adultas se produce la formación y promoción de estos miles de mujeres, su integración progresiva en los bienes de la educación y la cultura.

Es el acceso de la mujer en igualdad de condiciones a un Centro para la Educación de Personas Adultas un derecho conseguido que tal vez en su niñez le fue negado.

---

A su vez se vincula a un cambio de rol social. Cuando una mujer inicia un proceso de formación en estos centros algo o mucho cambia en su vida familiar y social; comienza a participar en campos que hasta hace poco le estaban vedados y monopolizados por el hombre, asiste a un nuevo reparto de responsabilidades en la familia y en la sociedad.

La educación permanente se convierte en un instrumento para asumir mejor sus responsabilidades.

En los Centros de Educación de Personas Adultas, en un proceso educativo como el que se vive, se encuentran siempre respuestas de formación para no ser siempre las primeras víctimas de todas las crisis.

Una de las causas que alejó a las mujeres de determinados trabajos fue la carencia de formación básica y sobre todo el analfabetismo.

De otro lado, circunstancias históricas y políticas del pasado sostenían que el lugar de la mujer estaba en casa y la mayor parte de la normativa laboral de entonces estimaba que las mujeres abandonasen el trabajo al casarse. En estos últimos años la legislación respecto a la igualdad ha tenido un enorme desarrollo pero en lo cotidiano es más difícil superar la desigualdad.

Existe una situación de dominación económica sobre la mujer dado las escasas posibilidades de que disponemos para incorporarnos al mundo del trabajo.

Pero para salir de la sumisión que aún padecen muchas mujeres y que imponen algunas tradiciones culturales y religiosas, así como el entorno económico y social, debemos tener claro que no basta sólo con la educación sino con la toma de conciencia de esta situación de nosotras mismas y la propia sociedad.

Son también fundamentales las respuestas que políticamente dan las propias instituciones, por ello la Junta de Andalucía a través del Instituto Andaluz de la Mujer y de la Consejería de Educación y Ciencia auna y coordina esfuerzos, se incluye en la iniciativa europea NOW con este Programa M.A.R.E.P., donde vosotras sois las protagonistas.

## *El programa M.A.R.E.P.*

Para realizar acciones educativas y sociales importantes es necesario un esfuerzo conjunto de las Instituciones.

El Programa M.A.R.E.P. es el resultado de una acción coordinada entre distintos organismos y/o administraciones. Ha llegado a ser una realidad gracias a la Comisión de las Comunidades Europeas que avanzando en el camino para alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, decidió aplicar, en el marco de los Fondos Estructurales (F.S.E. y F.E.D.E.R.), una iniciativa Comunitaria llamada N.O.W. para fomentar la formación profesional y el empleo de las mujeres.

El Fondo Social Europeo cofinancia el 65 % de las acciones en regiones que, como Andalucía, están consideradas de objetivo 1 y aporta orientaciones para elaborar estrategias tendentes a conseguir la integración de las mujeres en el mercado de trabajo, en igualdad de oportunidades.

Pero esta coordinación con Europa, es posible gracias a la existente entre el Programa para la Educación de Personas Adultas de Andalucía y el Instituto Andaluz de la Mujer, formando parte ambos de las Consejerías de Educación y Ciencia y Asuntos Sociales, respectivamente.

El acceso de las mujeres al trabajo está relacionado con la demanda de formación de este colectivo. El que más de ochocientas mil mujeres, desde 1983 en que comenzó el Programa de Educación de Personas Adultas en Andalucía, hayan demandado su formación cuando paralelamente se produce un notable incremento de la incorporación de la mujer andaluza a la Universidad, es un indicador del deseo implícito de la mujer de todos los estratos sociales por integrarse en el desarrollo productivo del país.

Del total de alumnos/as matriculados/as en los centros, el 72,40 % son mujeres.

Denotando una mayor demanda de formación el tramo de edad entre los 25 y 45 años.

### **MUJERES MATRICULADAS EN LOS CENTROS**

|                                    | %     |
|------------------------------------|-------|
| De 16 a 25 años                    | 23,6  |
| De 25 a 45 años                    | 42,8  |
| De 45 a 65 ó más                   | 33,9  |
| Se autodefinen como "amas de casa" | 50,98 |
| Paradas de larga duración          | 24,71 |
| Otras profesiones                  | 24,31 |

---

Un gran segmento de esta población no se ha incorporado al mundo del trabajo por escasa o nula cualificación profesional o por falta de iniciativa y formación para contactar con las posibles ofertas.

El modelo educativo o diseño curricular contempla tres áreas interrelacionadas: Formación instrumental, formación para el desarrollo personal y formación ocupacional.

Las alumnas/os llevan acabo este proceso mediante una metodología de investigación-acción participativa y como consecuencia de ello, los conocimientos, aprendizajes, valores y habilidades se autodescubren y afianzan desde una actuación en grupo.

Se "aprende a aprender y a emprender", adquiriendo cada vez más autonomía en la propia formación y conciencia solidaria del medio para transformarlo.

Cuando obtienen la titulación de Graduado Escolar, la mayoría expresan el deseo de continuar su proceso de aprendizaje.

El Programa M.A.R.E.P. es un proyecto de acción para eliminar desigualdades y dar respuesta a problemática de la mujer.

## **1.1**

## **FASES**

CONSTA DE CUATRO FASES:

- De Enero de 1992 hasta Junio 1993. Experimental.
  - Mujeres de más de 25 años con Graduado Escolar.
  - Paradas de larga duración y sin cualificación profesional. Total mujeres: 160.
- Curso 1993-94. Implemento de la Experiencia.
  - Mujeres de más de 21 años que estudian segundo año de Graduado Escolar.
  - Paradas sin cualificación. Total mujeres: 320.
- Curso 1994-95. Experimental.
  - Total Mujeres: 640.
- Curso 1995-96. Implemento de la experiencia.
  - Total mujeres: 2.080.

## 1.2

## MEDIDAS

- Orientación.
- Asesoramiento.
- Formación previa básica.
- Formación para el acceso al empleo.

## 1.3

## OBJETIVO CENTRAL

Incrementar las posibilidades de reinserción e inserción de las mujeres en el mercado regular de trabajo.

Abre canales transnacionales en una cooperación entre los países miembros de la iniciativa de cara a la libre circulación de trabajadores/as.

Plantearse la reinserción laboral del colectivo de mujeres que nos proponíamos pasaba por elaborar unas estrategias de intervención basadas en la orientación formación y entrenamiento en prácticas profesionales y la búsqueda de empleo.

- ¿Cómo plantearse esta formación cuando las profesoras que van a tutorizar la acción carecen de ella? Indudablemente, pasa por la formación de ambos colectivos.
- ¿Cómo plantearse un encuentro entre la realidad del mundo del trabajo, compleja y difícil, con mujeres que nunca tuvieron un acercamiento al mundo laboral?
- ¿Qué instrumentos habrá de facilitarseles que les permitan organizar y actualizar destrezas y habilidades en el lenguaje actual del saber que se demanda en el mundo laboral?

La respuesta a estas tres interrogantes constituían el gran reto y el contenido formal del Proyecto M.A.R.E.P.

Esta primera experiencia se desarrolla en ocho centros para la Educación de Personas Adultas de Andalucía, uno en cada una de las provincias.

## 1.4

## FASE PREVIA

Una vez seleccionado el equipo de profesoras (un profesor y siete profesoras de Educación de Personas Adultas) la formación de los mismos constituye la clave.

El programa de formación consta de tres módulos:

- Aproximación al mercado de trabajo y técnicas de investigación social.

- Orientación profesional.
- Técnicas de búsqueda de empleo.



#### 1.4.1

#### APROXIMACIÓN AL MERCADO DE TRABAJO Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

La formación contemplada en este módulo tiene dos objetivos principales:

- Conocimiento del tejido empresarial del entorno.
- Conocimiento del colectivo de mujeres de la zona al que va dirigido el Programa.

#### 1.4.2

#### ORIENTACIÓN PROFESIONAL

El trabajo de este módulo les permitió adquirir los conocimientos necesarios para la planificación, programación y elaboración de materiales didácticos para impartir las diferentes sesiones de orientación profesional.

#### 1.4.3

#### TÉCNICAS DE BÚSQUEDA DE EMPLEO

Se proponía el aprendizaje práctico de las estrategias de búsqueda de empleo y detectar el papel que juega la información profesional en las sesiones y cómo se trabaja.



Para la elección del centro se tuvieron en cuenta distintas variables:

- Zonas urbanas y rurales.
- Localidades en expansión.
- Disponibilidad del claustro e infraestructura para su impartición.
- Que se detectara una demanda del colectivo mujeres para su incorporación al mundo del trabajo.

Se realizó una convocatoria pública en los distintos medios de comunicación.

Una vez seleccionadas las mujeres y realizado un diagnóstico de los niveles educativos, se comienza con el módulo de Orientación Profesional, en los tres primeros meses y durante doscientas diez horas lectivas.

Se trabaja específicamente para propiciar:

- La elección de un área ocupacional o una ocupación concreta.
- La elaboración de proyectos individuales de inserción.
- El conocimiento de las estrategias de búsqueda.

---

Se basa en el modelo evolutivo A.D.V.P. (Activación del Desarrollo Vocacional y Profesional), con las siguientes fases o tiempos independientes: EXPLORAR, ORGANIZAR, ELEGIR Y ACTUAR.

Durante un período de un mes y dentro de la FORMACIÓN EN ALTERNANCIA tiene lugar la formación Ocupacional llevada a cabo por una empresa específica para ello.

Durante un período de dos meses y medio se realizó la práctica en Empresas.

Seleccionadas previamente las Empresas, las monitoras mantienen tutorías con las mujeres.

Finalmente durante veinte horas lectivas aproximadamente, se trabajaron las Técnicas de búsqueda de empleo.

## **1.6**

### **MEDIDAS COMPLEMENTARIAS**

- Ayudas para guarderías. (15.000 Ptas./hijo/a menor de seis años).
- Prestación económica durante las prácticas en empresas en concepto de becas de asistencia.
- Compensación a las empresas mediante difusión de la acción en prensa local, regional y nacional.
- Prueba específica para este colectivo de F.P. I.

## **1.7**

### **TRANSNACIONALIDAD**

Entidades de Italia (E.N.A.I.P., C.I.F., C.I.O.F.S.), Francia (D.A.F.C.O.-NIZA y Universidad de Besancon) y Alemania (E.U.R.E.S.) forman la red de intercambios transnacionales.

## **1.8**

### **EVALUACIÓN**

- Evaluación inicial.
  - Evaluación continua a lo largo del proceso y con todos los implicados. (Interna y externa).
  - Evaluación final. (Interna y externa).
- Durante el presente curso escolar comienza la implementación del Programa MAREP.

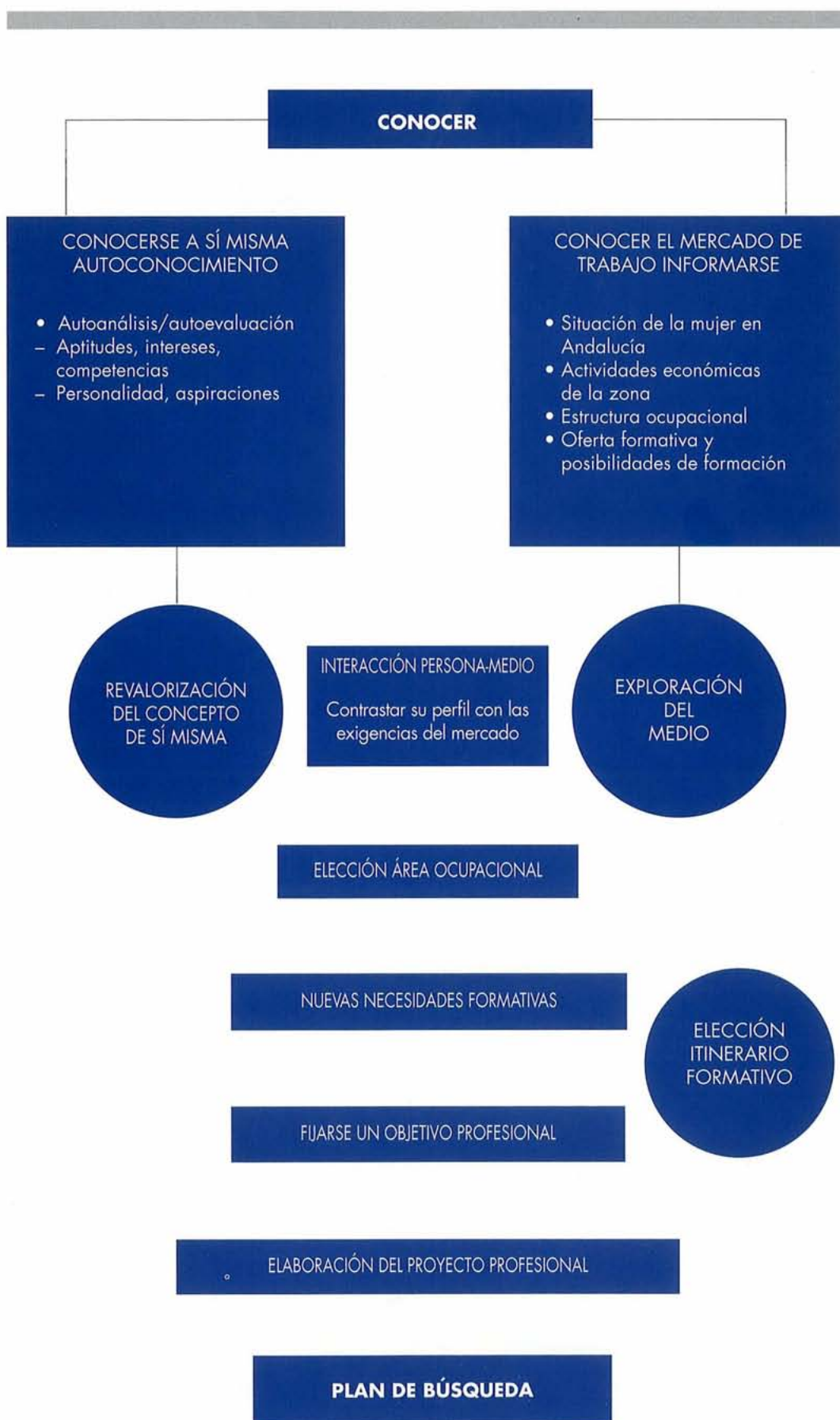
## 1.9

### ASPECTOS DIFERENCIADORES: DE LAS FASES ANTERIORES

- Se dirige a doble número de centros y mujeres. Cuenta por tanto con doble número de profesoras implicadas.
- Las mujeres son alumnas de los Centros en segundo año de Graduado Escolar.
- Constituyen un grupo específico que lleva una curricula con tendencia ocupacional pero que está contemplado en el Plan de Centro.
- Algunos/as de los/as profesores/as han cambiado (El cincuenta por ciento).
- Se lleva a cabo durante dos años.
- Interviene otra Consejería en este caso, la de Trabajo, que en la programación de sus Cursos Ocupacionales contempla estas experiencias, mediante un Decreto de la Junta de Andalucía, por el que se establecen los Programas de Formación Profesional Ocupacional.
- Se crean las Comisiones Regionales y Provinciales a tal fin.

Ambas instituciones hemos pretendido y pretendemos ofrecer un proceso de formación e información que unido a una reflexión y análisis de la propia realidad que anime y estimule a cambiar de actitudes y de alguna de las maneras de enfocar sus vidas hacia el mundo del trabajo, sus dificultades, sus contradicciones.

También aspiramos ambas instituciones a ofrecer respuestas de formación y alternativas para penetrar en este casi entramado y no sólo dar la información sino facilitar la búsqueda de la misma para poder formarse, sin perder de vista nunca que no sólo es problema de saber sino estrategias de poder.



Pasos que ha de dar cada una de las participantes

---

*Los centros de  
promoción de  
las mujeres y  
su papel en la  
educación para  
el empleo*

---

**MARISA RODRÍGUEZ IGLESIAS**

**Abogada y coordinadora de los  
cursos de empleo en los Centros  
de Formación Familiar y Social  
(C.F.F.S.) de Gipuzkoa. Donostia**

*Los centros de  
formación  
familiar y  
social*

---

Los centros de formación familiar y social desde sus orígenes han venido desarrollando dentro del campo de la educación para mujeres un proyecto educativo cuyo objetivo ha sido la búsqueda de desarrollo de la mujer como persona.

Desde el comienzo de su creación los centros de formación familiar y social, inicialmente Obra Social de la Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián y en la actualidad Obra Social de la Fundación Kutxa de la entidad Gipuzkoa Kutxa, vienen desarrollando actividades formativas de carácter no reglado dirigidas al desarrollo integral de la mujer.

Desde los seis centros repartidos a lo largo de la provincia en las localidades de Arrasate, Andoain, Lasarte, Donostia y Rentería, se ha venido potenciando la salida de la mujer desde el ámbito privado al público, a través de diferentes acciones de carácter formativo. Dichas acciones van desde la realización de talleres de carácter ocupacional, a salidas culturales de carácter lúdico, organización del tiempo de ocio, pasando por los grupos de debate y de reflexión que han llevado a potenciar las actitudes de las mujeres, las cuales se sienten protagonistas de su formación.

El principio rector de la formación ha sido contemplar como objetivo el hecho de que toda acción formativa que se imparte dentro de los centros debe ser adaptada a las características de esa mujer que acude a recibir esa formación.

El colectivo de mujeres que acude a los centros de formación se sitúa en la banda de los 18 a los 55 años.

Centrándonos más específicamente en la educación para el empleo, es en el año 88-89 cuando a través de las inquietudes de las mujeres que comenzaban a incorporarse al mercado laboral se produce la primera tentativa de acciones formativas dirigidas específicamente a potenciar la incorporación laboral de las mujeres.

Durante ese año se realizaron dos acciones de tipo formativo subvencionadas por el Ayuntamiento de San Sebastián y los Centros de Formación Familiar y Social que constituyeron el embrión a partir del cual surgieron los siguientes programas de empleo, que desde entonces y hasta la actualidad venimos llevando a cabo. A partir del año 89, y subvencionados por el Departamento de Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco, así como con la colaboración también de Emakunde, se viene desarrollando un programa específico dirigido al empleo de mujeres.

El objetivo general del programa es facilitar la incorporación laboral de colectivos más desfavorecidos en sectores o ámbitos laborales competitivos y carentes de una cultura empresarial o laboral adaptada al momento actual.

---

El colectivo al que nos dirigimos son mujeres desempleadas de edades comprendidas entre los 18 y 50 años, y que fundamentalmente se agrupan en tres tipos:

- A) Mujeres con un desconocimiento total del mercado de trabajo al que en ningún momento de su trayectoria personal se habían incorporado.
- B) Mujeres que en algún momento habían trabajado, pero que en la actualidad se encontraban carentes de información sobre el mercado de trabajo y a su vez desconocían el mismo por la especialidad y cualificación que en la actualidad se solicitaba.
- C) Mujeres que carecen de una motivación para el empleo, que han accedido al mundo laboral a través de cursillos de formación, pero que veían su incorporación como algo novedoso pero sin una definición clara de lo que pretendían con ello, sin una reflexión previa sobre los objetivos laborales y lo que su incorporación les supone a nivel personal.

Ante un colectivo tan diverso, y pretendiendo lograr unos resultados lo más óptimos posibles, se produce un proceso de reflexión institucional al objeto de poder determinar tanto los objetivos como los contenidos, metodología y evaluación de los diferentes cursos.

Como principio previo se estableció la necesidad de efectuar una selección a todas las personas que se inscribían para realizar los cursos.

Dicho proceso consta de una inscripción preliminar, una prueba cultural y una entrevista personal dirigida a conocer sus motivaciones hacia el empleo y su disponibilidad para poder optimizar los resultados de los cursos.

Otro de los puntos de reflexión fue la necesidad a la hora de diseñar los diferentes módulos de los cursos de dar una respuesta efectiva a las mujeres que los realizaban. Los conflictos personales y familiares que su incorporación laboral iban a ocasionar no podían ser dejados al margen. Dentro de los cursos se debía incorporar un módulo dirigido específicamente a dotar al colectivo del aprendizaje y de los recursos suficientes para poder incorporarse al mercado de trabajo con garantías de éxito.

Pasada esta primera fase, es cuando se avanza en los contenidos específicos y propios de cada curso, los cuales culminan con la realización por parte de cada alumna de un proyecto personal relativo a la trayectoria a seguir para lograr su incorporación laboral. La base para el desarrollo y la planificación de la metodología a seguir es la consideración en todo momento del colectivo como portador de una serie de características socio-psicológicas diferenciadoras en relación con el empleo.

Los principios informadores de la metodología se construyen a través del hecho ya conocido de que la participación y el aprendizaje debe ser grupal, aprovechando todos los cono-

---

cimientos de los diferentes miembros del grupo en beneficio del resto. En todo momento la metodología debe ser creativa, estimulando la creatividad y respetando lo individual.

En los apartados teóricos encaminados a la comprensión de los diferentes temas se ha intentado adaptar todos los contenidos a los niveles de conocimiento de las alumnas, aprovechando sus conocimientos vivenciales como métodos de comprensión.

Se ha elaborado a lo largo de los cursos todo un material propio dirigido a acercar el mercado laboral y la cultura empresarial a las alumnas.

Igualmente las alumnas participan directamente en el desarrollo de los cursos, evaluando su aprendizaje de forma periódica a través de un diario personal, donde apuntan todos sus avances hacia el objetivo de su incorporación laboral.

Tanto el apartado de contenidos del curso como su metodología son revisados de forma periódica, tanto por las alumnas como por las personas encargadas de impartir o coordinar el curso.

Los cursos son impartidos por una persona responsable del mismo, denominada tutora, la cual junto con los/as técnicos/as colaboradores/as del proyecto son los/as encargados/as del desarrollo de los contenidos del mismo. Esta tutora está a su vez integrada en el equipo de empleo formado por las diferentes tutoras de curso junto con la coordinadora de los cursos. La coordinadora es el enlace y encargada del seguimiento, supervisión y desarrollo de los cursos ante el equipo de directoras de los centros, responsables últimas de los mismos.

Las personas que desarrollan los cursos, así como todo el personal técnico que interviene en ellos, son personas con experiencia en el campo de la educación con mujeres, así como con experiencia docente previa.

En la actualidad venimos desarrollando seis acciones formativas orientadas en los campos de la geriatría, de la gestión empresarial a través de la creación de empresa, del sector de la construcción y la genérica de búsqueda de empleo.

---

**SATUR ABÓN PÉREZ**

**Directora del Centro Profesional  
de la Asociación "Bagabiltza".  
Bilbao**

*Asociación  
Socio Cultural  
"Bagabiltza"*

### 1.

Bagabiltza es una Asociación Socio Cultural, nacida en 1990 y legalizada en 1991, a partir de la iniciativa de un grupo de mujeres, que tras haber pasado por los Centros de Promoción de la Mujer, donde habían obtenido su Graduado Escolar, querían seguir formándose a nivel profesional y prepararse para una mejor integración en el ámbito socio-cultural. En un primer momento, antes de crear la Asociación, y para conocer las necesidades reales de las mujeres de la zona y por qué ramas profesionales deseaban prepararse, se hizo una encuesta dirigida por la Escuela Social que se había montado en Txurdinaga, y en la que se estuvieron preparando de Enero a Junio de 1989 las mujeres que formaban el equipo promotor.

Después de gestionar con el profesorado y consejo escolar de los Institutos de F.P. de Txurdinaga, que apoyaron la idea de que uno de los Institutos fuera utilizado por las mujeres en horario de tarde y con el visto bueno del Gobierno Vasco, se inició el primer curso escolar 1989-1990, con las especialidades de Administrativo y Diseño y Modas y algunos talleres. En este primer curso participaron 120 mujeres.

Hasta que se legalizó Bagabiltza en 1991, fue la Asociación de Vecinos de Txurdinaga la que se ofreció para respaldar la legalidad oficial y gestionar las subvenciones.

De 1990 a 1993, el aumento de cursos ha sido proporcional a la demanda de las mujeres, que pasaron de 300 a 600 y en el curso 1992-93 al número de 800. Incorporándose nuevas especialidades en cada una de las ramas en que se acoplan los cursos: Formación Profesional (título de Auxiliar); la de Formación Profesional Ocupacional; la de Talleres Ocupacionales; y la de Actividades Complementarias. Además de iniciar la preparación, orientación y seguimiento para la integración de las mujeres en el mundo laboral.

En el curso actual 1993-1994, el número de participantes aumenta la cifra a 1.280 mujeres. Con lo que supone no sólo de nuevos módulos, sino de la ampliación de locales, profesorado y una mayor organización y planificación. Se da, también, un nuevo avance y estabilidad en la programación y seguimiento para la inserción en el campo laboral, consiguiendo formalizar alguna empresa y cooperativas.

La preparación para la inserción laboral se realiza a través de unas etapas programadas:

- a) La preparación técnico-profesional, con el seguimiento de la tutora que procura junto con el equipo técnico, orientar, cambiar impresiones y abrir posibilidades a las alumnas cara a su inserción laboral.

- 
- b) En el último trimestre se organizan las primeras reuniones enfocadas al campo específico de trabajo con una especialista que imparte unas nociones sobre la creación de empresas, organización, diferencias, etc. Así como la aplicación de dinámicas que ayuden a las mujeres a conocer sus posibilidades, aptitudes, capacidad de riesgo y las compañeras idóneas para constituir algún tipo de empresa.
  - c) Una vez terminado el curso específico de formación, se inicia el proceso de trabajo con cada grupo de mujeres definido, y que desean organizar su propia empresa. Estudiarán el mercado, otras experiencias y, orientadas por Bultz-Lan (Consultora que trabaja en colaboración con Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer y el Departamento de Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco), elaborarán su propio proyecto de empresa, hasta llegar a la legalización definitiva.

En este primer año de experiencia se han formalizado tres empresas y otras tres sociedades están en fase de estudio y organización.

Bagabiltza no ha sido creada para impartir unos cursos más o menos académicos, sino que, a través de una preparación profesional y ocupacional, las mujeres adquieran una capacidad propia y personal para valerse por sí mismas tanto a nivel social como profesional, potenciando la autoestima, la participación en actividades complementarias, la confianza en sí mismas cara al riesgo, etc.

---

## 2.

# *Proyectos y situación actual para el curso 1994-1995*

En el mes de Abril ha salido a la calle el programa provisional, organizado para el nuevo curso 1994-1995. En estos programas se hace hincapié en las profesiones orientadas hacia las nuevas tecnologías.

Dentro de la Formación Profesional Ocupacional, se impartirán los nuevos módulos de:

- Organización y Gestión Empresarial.
- Sistemas Operativos y Lenguajes.
- Gestión Administrativa Informatizada.
- Informática Aplicaciones Standares.
- Gestión Comercial y Marketing.
- Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Conservación y Medio Ambiente.
- Odontología.
- Diseño y Programación.
- Instalación Eléctrica.
- Formación de Empresas.

En Formación Profesional, para el Título de Auxiliar, se introduce el curso de Auxiliar de Farmacia.

En los talleres Ocupacionales se añaden: un curso de

- Artesanía Manual.
- Prevención y cuidado de la Salud.
- Arte de Interpretación.
- Música.
- Relajación.
- Creación Literaria.
- Cerámica.

Dentro de los cursos específicos, se introduce un curso de Ampliación cultural.—Un grupo de Francés y uno más de Euskera.

Así como el curso permanente de Formación para el empleo siguiendo las etapas iniciadas el curso 1993-94. Al que se agregarán las alumnas preparadas este año en Vidriería-Cristalería, Electrónica, etc.

---

Respecto a las actividades complementarias, aún no están definidos los seminarios y cursos, pero sí es fijo que se repetirá el seminario de "Conociendo Países" y más de uno sobre " Primeros Auxilios". El resto se va planificando según las necesidades y peticiones que se concretan en los meses que faltan para terminar el curso escolar 1993-94.

## **2.1**

## **NUEVAS PERSPECTIVAS**

Para poder dar respuesta a la demanda de cursos que acojan a más de 1.000 mujeres, el Ayuntamiento de Bilbao va permitiendo la utilización de locales cerrados durante años. Se han adecentado los del Centro Cultural de Txurdinaga para impartir los cursos de Vidriería-Cristalería, Electrónica-Electricidad, Jardinería, etc.

Para el próximo año se contará con algunas aulas de la escuela de Urazurrutia para impartir la Formación Profesional a la Mujer en esa zona. Locales actualmente en obras, pero sí estarán terminados para iniciar en ellos, el taller de Jaskilan, de confección, del que saldrá una Cooperativa.

También se están preparando los abandonados locales del Parque de Txurdinaga para montar una Ludoteca, que dé acogida a niños/as-jóvenes durante las horas que sus padres/madres están trabajando o estudiando, son muchas las mujeres que no pueden atender sus estudios o profesión por falta de estos espacios para sus hijos/as. Esta Ludoteca será llevada por Bagabiltza, así como un taller de Conservación y Medio Ambiente, Jardinería y otros talleres en el resto de dependencias del parque.

---

### 3.

## *Organización y metodología*

La organización de Bagabiltza es amplia y colegiada. Hay que diferenciar dos grupos de trabajo, coordinados entre sí. Por un lado el equipo permanente coordinador de la Asociación, formado por unas 20 mujeres, en el que se planifican y organizan todas las actividades. Este Equipo lo forman mujeres de la Asociación que aunque pertenecen a la Junta Directiva de la misma, no actúan como tales, sino en grupos de trabajo que abarcan los siguientes temas: Tesorería; Información y Prensa; Salidas culturales; Cursos, Charlas y seminarios; Viajes de largo recorrido; Coordinación con el grupo técnico; Llevar la reunión de Delegadas de todos los cursos una vez al mes, etc.

Por otro lado el equipo técnico-profesional, formado por unas 25 profesoras y monitoras, se encarga de la elaboración y presentación de los proyectos, de la pedagogía, metodología, organización, seguimiento y evaluación de los diferentes cursos y talleres. Aunque la reunión general es una vez al mes, cada departamento lo hace cuando lo necesita. El trabajo de este equipo es fundamental para la buena marcha del conjunto, procurando una continua actualización y dinamización de la formación profesional.

A través de los diferentes contactos y reuniones organizadas, se lleva una metodología activa y participativa, lo que ayuda a la programación y evaluación crítica para ir avanzando.

Los cursos se programan con varios meses de antelación, según criterios varios, tanto de las necesidades y opciones que desean las alumnas o mujeres que informan durante el curso (en reunión de delegadas, profesorado o equipo permanente, etc.), como de las iniciativas de los departamentos de Trabajo, INEM, Empresas, etc., cara a la inserción laboral de la mujer. Esta selección se determina en la prematriculación que se hace de Abril a Junio.

---

#### 4.

## *Apoyos institucionales y fuentes de financiación*

Cuando surgió la idea, en 1989, de crear el Centro de Formación Profesional de la Mujer se contó con el Ayuntamiento de Bilbao, que acogió de buen grado el proyecto. Con su apoyo y la cesión de los locales del F.P. Txurdinaga II, por parte del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, y una mínima cuota por parte de las alumnas se inició lo que un año más tarde sería Bagabiltza. También se tuvo el apoyo de Emakunde desde el primer momento.

Pero las subvenciones eran mínimas y no llegaban a cubrir las necesidades más elementales, como era el pago del profesorado. Con la subida de la cuota que aportan las mujeres; la firma del Convenio en 1992 con el Departamento de Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco, para la subvención de alguno de los cursos; y con la cesión de locales por parte del Ayuntamiento, se consigue estabilizar la formación profesional y ocupacional de las mujeres.

Bagabiltza aporta el peso de la financiación a través hoy día de más de 1.200 alumnas-socias, y de un gran empuje de trabajo creativo y emprendedor, que es el que realmente hace comprometer a los diferentes organismos institucionales.

---

**MESA REDONDA**

*El papel de la  
E.P.A. en la  
orientación  
profesional*

---

**MARISA TROYANO ESPINO**

**Responsable del Área de  
Información y Orientación  
Profesional del INEM  
de Donostia**

*Mujer y  
mercado de  
trabajo en  
Gipuzkoa*

La discriminación de la mujer en nuestro mercado laboral, aun constatándose una paulatina disminución en los últimos años, sigue siendo una realidad que acentúa sus dificultades de acceso al empleo.

Veamos algunos datos reveladores del mercado de trabajo en Gipuzkoa y de la situación de la mujer en el mismo.

Desde hace ya más de una década estamos asistiendo a un crecimiento continuado de la población activa femenina, es decir, a un aumento de la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, bien como persona ocupada, bien como persona que no teniendo un trabajo lo busca. Pero, aun habiéndose dado este incremento, la situación ante el mercado de trabajo es bien distinta para los dos sexos.

Así, según el Instituto Vasco de Estadística, en el segundo trimestre de 1993 (según la definición de la O.I.T.), la tasa de actividad femenina era de un 35,9 % frente a un 66,5 % de tasa de actividad masculina. Es decir, si de cada 100 hombres en edad legal de trabajar 66 están trabajando o buscando trabajo, de cada 100 mujeres sólo están en esta situación 36. Teniendo en cuenta estos datos, también hay que anotar que desde 1990 a estas fechas ha descendido la tasa de actividad para ambos sexos, aunque el descenso ha sido mayor en el caso de los hombres (3,5 puntos porcentuales frente a 1,1 para las mujeres).

También según el Eustat y categorías de la O.I.T., la población ocupada en el segundo trimestre de 1993 se distribuye: de cada 100 personas ocupadas 66 son hombres y 34 mujeres. En el mismo trimestre de 1990 la distribución fue de 67 hombres y 33 mujeres.

De cada cuatro mujeres ocupadas, tres lo están en el sector de los servicios (el 80 %, frente al 42 % de los hombres). Y de forma mayoritaria en ocupaciones que suponen una continuación de los roles desempeñados dentro del hogar: tareas administrativas, de enseñanza, limpieza, cuidado de enfermos/as, belleza, relación con público, hostelería y confección.

Partiendo ahora de los datos del Instituto Nacional de Empleo, vamos a analizar la información relativa a la demanda de empleo registrada en sus Oficinas y a la contratación efectuada.

| AÑO  | HOMBRES         |            | MUJERES         |            |
|------|-----------------|------------|-----------------|------------|
|      | % PARO DICIEMB. | % CONTRAT. | % PARO DICIEMB. | % CONTRAT. |
| 1990 | 39              | 60         | 61              | 40         |
| 1993 | 47              | 58         | 53              | 42         |

De entrada, observamos, como ya apuntábamos al principio, que se está produciendo una lenta disminución de la discriminación de la mujer en el acceso al mercado de trabajo, al menos en cuanto a las cifras del paro registrado y de las contrataciones. Pero, aun así, estos datos deben de interpretarse teniendo en cuenta que la tasa de actividad femenina es mucho menor que la correspondiente a los hombres (en 30 puntos porcentuales).

Veamos qué porcentajes representa la mujer en las ocupaciones más demandadas:

| <b>OCUPACIÓN</b>            | <b>% QUE REPRESENTA LA MUJER SOBRE LA DEMANDA EN LA OCUPACIÓN</b> | <b>% SOBRE EL TOTAL DE LA DEMANDA</b> |
|-----------------------------|---|---------------------------------------|
| Peones                      | 36,0  | 20,9                                  |
| Empleado/a administ.        | 76,4  | 10,6                                  |
| Dependiente/a comercio      | 90,6  | 7,4                                   |
| Personal limpieza edificios | 97,1  | 6,3                                   |
| Camarero/a                  | 54,7  | 3,3                                   |
| Técnico/a especialista      |   |                                       |
| Administrativo/a            | 82,1  | 3,1                                   |
| Ingeniero/a técnico/a ind.  | 6,1   | 2,7                                   |
| Empleado/a de hogar         | 97,0  | 2,3                                   |
| Cocinero/a                  | 72,2  | 2,0                                   |
| Auxiliar clínica            | 94,7  | 1,7                                   |
| Personal peluquería         | 96,8  | 1,6                                   |
| Electricista                | 1,7   | 1,6                                   |
| Conductor/a vehíc. motor    | 2,5   | 1,4                                   |
| Mecánico/a montador maquin. | 1,1   | 1,4                                   |
| Operador/a máq. herramienta | 1,4   | 1,4                                   |
| Profesor/a E.G.B.           | 81,6  | 1,2                                   |

La influencia de la educación y del entorno sociocultural es absolutamente decisiva. La mujer incorporada a la actividad sigue demandando ocupaciones que suponen una continuación de los roles desempeñados dentro de la familia: administración, limpieza, cuidado de enfermos/as, enseñanza, relación con público, hostelería, belleza.

Y estos parámetros se reproducen en las contrataciones realizadas. El porcentaje de contratación para la mujer en las ocupaciones que más se contrataron a lo largo de 1993 es el siguiente:

| <b>OCUPACIÓN</b>          | <b>% QUE CORRESPONDE A LA MUJER</b> | <b>% SOBRE TOTAL CONTRATACIÓN</b> |
|---------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Peones                    | 16,5                                | 18,8                              |
| Empleado/a administ.      | 75,2                                | 7,8                               |
| Personal limpieza edif.   | 89,6                                | 6,9                               |
| Dependiente/a comercio    | 73,4                                | 5,9                               |
| Albañil                   | 1,9                                 | 5,9                               |
| Camarero/a                | 54,7                                | 4,6                               |
| Auxiliar clínica          | 88,1                                | 3,0                               |
| Encofrador/a              | 0,5                                 | 2,6                               |
| Profesor/a E.G.B.         | 75,6                                | 2,3                               |
| Conductor/a veh. motor    | 1,7                                 | 2,2                               |
| Cocinero/a                | 64,7                                | 2,1                               |
| A.T.S.                    | 88,1                                | 2,1                               |
| Empleado/a hogar          | 89,0                                | 2,0                               |
| Personal serv. protección | 11,9                                | 1,9                               |
| Profesor/a Ens. Medias    | 64,3                                | 1,7                               |
| Mecánico/a montador/a     | 1,1                                 | 1,6                               |
| Electricista              | 3,0                                 | 1,3                               |

De otra parte, si analizamos la contratación efectuada por sectores de actividad económica, observamos los siguientes datos:

| <b>ACTIVIDADES ECONÓMICAS</b> | <b>% QUE CORRESPONDE A LA MUJER</b> | <b>% SOBRE TOTAL CONTRATACIÓN</b> |
|-------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Construcción                  | 3,1                                 | 15,7                              |
| Comercio al por menor         | 62,3                                | 10,9                              |
| Administ. Pública             | 49,0                                | 8,4                               |
| Servicios a empresas          | 54,5                                | 6,7                               |
| Sanidad                       | 81,6                                | 6,6                               |
| Educación                     | 72,1                                | 5,7                               |
| Fab. productos metálicos      | 12,9                                | 5,1                               |
| Restaurantes y cafés          | 54,6                                | 4,6                               |

Si tenemos en cuenta aquellos sectores de actividad económica en los que se ha realizado una contratación superior al 1 %, observamos que un 16,2 % de la misma corresponde a actividades económicas encuadradas dentro del sector de la industria, un 15,7 % en el sector de la construcción y un 60,4 % a actividades del sector servicios. Y en 9 de las 14 actividades consideradas dentro de este sector servicios, la contratación de la mujer ha superado el porcentaje que le correspondería según su cuota de participación en el paro registrado (53 %).

Por último, añadimos algunos datos para la reflexión:

- El 70,8 % de los contratos realizados a tiempo parcial durante 1993 se realizaron a mujeres.

- 2 de cada 3 demandantes con una antigüedad en el paro superior a dos años son mujeres.
- El 61 % de los/as demandantes de primer empleo son mujeres.

A partir de los datos significativos aportados del mercado de trabajo en Gipuzkoa, y, pese a la disminución lenta de la discriminación en el acceso al empleo de la mujer ya anotada, se constata que existe una clara división del trabajo entre ambos sexos. La mujer tiene que superar aún tres escalones en su camino hacia el empleo:

1. Las mujeres siguen desempeñando aún, en su mayoría, los roles del cuidado del hogar y la educación de los/as hijos/as. Solamente 36 de cada 100 mujeres mayores de 16 años forman parte de la población activa, frente a 66 de cada 100 hombres.
2. Esta situación de activa va acompañada de la situación de estar parada con una frecuencia que es casi el doble que en el caso del hombre: de cada 100 mujeres activas 35 están paradas, frente a 18 hombres.
3. Cuando por fin la mujer consigue acceder a un puesto de trabajo, la mayoría de las veces lo hace en ocupaciones que son una continuación de los roles desempeñados dentro de la familia y alejadas de los puestos de dirección y de mayor responsabilidad.

La incorporación efectiva de la mujer al mercado de trabajo no sólo está condicionada por la realidad laboral, por una realidad donde nos encontramos con un exceso de oferta de fuerza de trabajo frente a la capacidad de absorción del sistema productivo. Sino también por una serie de factores de índole sociocultural que actúan situando a la mujer en un plano de desigualdad respecto al hombre.

Efectivamente, la mujer, en razón de su sexo, se encuentra con una serie de obstáculos añadidos y que es necesario remover a la hora de acceder al empleo:

- el valor que le da al trabajo fuera del hogar;
- la propia valoración que tiene de sí misma y de sus capacidades;
- la estructura familiar clásica que le impide tener tanta disponibilidad para el empleo como el hombre;
- la búsqueda de empleo y/o formación en ámbitos ocupacionales saturados, marginales o en retroceso;
- la mentalidad de muchos empleadores.

Para que la inserción laboral de la mujer pueda darse sin discriminación en razón de su sexo, es necesario que se produzcan cambios importantes fundamentalmente en cuatro ni-

---

veles: en la mentalidad de la propia mujer, en la estructura familiar clásica, en el sistema educativo y en la postura de muchos empleadores.

- En la mentalidad de la propia mujer. Efectivamente, un alto porcentaje de mujeres debe cambiar su mentalidad si realmente quiere conseguir un status de igualdad con el hombre a la hora de acceder al empleo. La mujer debe de revalorizar el trabajo fuera del hogar y tener una autoimagen más positiva de sí misma y de sus capacidades.

En el mercado de trabajo actual, las posibilidades de encontrar un empleo están condicionadas por factores de tipo personal y profesional (edad, sexo, formación, experiencias laborales ...) y también por un conjunto de factores de carácter psicosocial (determinados en gran parte por la realidad sociocultural que rodea a la persona).

Dos de los factores psicosociales que influyen en la ocupabilidad de las personas son la "centralidad del empleo" y la autovaloración personal y profesional. De forma que quienes más valoran el trabajo, en el sentido de pensar que con un empleo es más fácil establecer relaciones, sentirse alguien, tener independencia económica, realizarse profesionalmente ..., tienen más probabilidades de encontrar un empleo que quienes lo valoran únicamente como fuente de ingresos. De la misma forma, quienes tienen una valoración positiva de sí mismos/as como personas y como profesionales (constancia, esfuerzo, iniciativa, decisión, cualidades profesionales) encuentran trabajo con mayor facilidad que quienes no la tienen. Y es una realidad constatable que las mujeres, debido a su educación y al entorno sociocultural, son menos ocupables que los hombres, entre otras causas, debido a estos dos factores psicosociales.

- En la estructura familiar clásica. Esta estructura condiciona directamente la disponibilidad de la mujer para acceder a un puesto de trabajo, sometiéndole a una serie de limitaciones que hacen que su ocupabilidad sea claramente inferior a la del hombre.

La disponibilidad para el empleo es un factor psicosocial clave en la determinación de la ocupabilidad de una persona. Quienes están más disponibles para acceder a un puesto de trabajo, en cuanto a horarios, desplazamientos, exigencias económicas, asunción de reponsabilidades ..., tienen más probabilidades de encontrarlo que quienes ponen más limitaciones a su disponibilidad. Así, las limitaciones de disponibilidad en la mujer, debido a la estructura familiar clásica, condicionan radicalmente su ocupabilidad.

- En el sistema educativo. Es necesario incorporar en su ámbito una orientación adecuada, proporcionando a la mujer información clara y relevante sobre los conocimientos y profesiones que demanda el mercado de trabajo y eliminando estereotipos que condicionan

---

la elección de los estudios en razón del sexo. Estas actuaciones previas a la incorporación a la actividad son fundamentales, fomentando la formación de la mujer en áreas con futuro. De lo contrario, en muchos casos, su incorporación al mercado laboral se hará demandando trabajo en ocupaciones saturadas, marginales, o en retroceso, (amén de la continuación de los roles desempeñados dentro de la familia) haciéndose necesaria una reconversión antes de iniciarse la actividad y no rentabilizándose el esfuerzo y tiempo dedicados a una formación con pocas posibilidades de encaje en el sistema productivo.

- En la postura de muchos empleadores. Es bastante frecuente que, por principio, se minusvaloren las capacidades de la mujer de cara a desempeñar un puesto de trabajo, exigiéndole que demuestre lo que en el hombre se da por hecho. Además, se suele partir de la idea preconcebida de que la mujer, en general, está menos dispuesta a dedicarse a su trabajo, a formarse, a promocionarse, a ir asumiendo mayores cuotas de responsabilidad; en definitiva, a desarrollarse profesionalmente. Aquí, es necesario reseñar la importancia de la actuación sindical, contemplando el problema de la discriminación de la mujer en la negociación colectiva.

De otro lado, es necesario insistir en el papel de las Instituciones Públicas. En efecto, las Instituciones Públicas han de ser pioneras, por mandato constitucional, en la transformación cultural necesaria para que la no discriminación frente al mercado laboral reconocida en la legislación llegue a ser una realidad efectiva. Y, además, han de potenciar la inserción laboral de la mujer, realizando a veces una discriminación positiva que corrija los desequilibrios existentes en el mercado de trabajo y posibilite la igualdad de oportunidades de acceso al empleo.

Y es fundamental que desde las Instituciones Públicas se posibilite el que la mujer tenga acceso a la información relevante sobre el mercado de trabajo, puesto que el poseer esta información y el saberla interpretar es un factor psicosocial de ocupabilidad fundamental.

Independientemente del sexo, de cara a la inserción laboral es necesario tener en cuenta desde los organismos que tienen cometidos en el campo del empleo, la orientación profesional y la formación, que un aprendizaje clave para el futuro es el de "aprender a aprender", debido a la velocidad a la que cambian los contenidos de las ocupaciones y las ocupaciones mismas.

Efectivamente, una de las características del mercado de trabajo actual es el cambio continuo y rápido de los conocimientos y destrezas que se exigen para desempeñar eficazmente los distintos puestos de trabajo. En este sentido, diversos estudios prospectivos apuntan a

---

que en el horizonte del año 2000, cuatro de cada cinco ocupaciones de las que hoy existen habrán desaparecido o se habrán modificado, a la par que habrán ido apareciendo otras nuevas.

De aquí que, partiendo de una adecuada formación de base, haya que tener presente la necesidad de una formación polivalente y la asunción de disponibilidad a una formación continua. Y es que se requieren personas polivalentes y dispuestas a la actualización permanente de sus conocimientos, con capacidad para adaptarse a los cambios del sistema productivo.

Por otra parte, en el diseño de los itinerarios de inserción es necesario tener presente que los factores por los que selecciona el mercado de trabajo actual no son sólo de tipo personal y profesional, sino también de carácter psicosocial.

De forma que a la hora de hablar de los nuevos perfiles profesionales requeridos habrá que tener en cuenta:

- Variables personales y profesionales:
  - sexo;
  - edad;
  - conocimientos;
  - experiencias;
  - habilidades y actitudes.
- Variables psicosociales:
  - centralidad del empleo;
  - explicación del desempleo;
  - autovaloración personal y profesional;
  - habilidades de búsqueda de empleo;
  - disponibilidad para el empleo.
- Capacidad de adaptación a las transformaciones:
  - iniciativa;
  - polivalencia;
  - flexibilidad.

---

**JOSE M<sup>º</sup> ALONSO ALONSO DE  
LINAJE**

**Coordinador de E.P.A. en el  
Instituto de Desarrollo Curricular  
(I.D.C.) del Departamento de  
Educación, Universidades e  
Investigación del Gobierno  
Vasco. Bilbao**

*El papel de la  
E.P.A. en la  
orientación  
profesional de  
las mujeres*

---

1.

## *Orientación y tutoría en los documentos oficiales de la reforma del sistema educativo*

En los documentos oficiales de la Reforma del Sistema Educativo, uno de los aspectos que está teniendo un relieve especial es la Orientación y la Tutoría en sus diversos aspectos:

- orientación académica y profesional;
- acción tutorial;
- intervención psicopedagógica.

En el plano conceptual se ha dado un paso fundamental al considerar la Orientación y Tutoría como parte del currículo, entendido éste como oferta educativa integral, dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y maduración de la personalidad de todas las personas, y por tanto formando parte de la función docente, e integrada plenamente en el funcionamiento del Centro.

Este principio y la previsión de su implantación hace que exista un especial interés por remarcar que la acción tutorial y orientadora no es un aspecto separado de los ámbitos del currículo sino plenamente integrado en ellos.

Se trata de romper con una tradición escolar que ha considerado la Orientación como algo aislado y diferenciado de las tareas docentes, realizada fundamentalmente por especialistas que no formaban parte completamente del claustro del centro.

Se están tomando medidas administrativas sobre el nuevo modelo de Orientación y Tutoría:  
– Plan de Orientación y Apoyo.

## 2.

# *La orientación y el apoyo en la educación permanente de adultos/as*

### 2.1

#### **CARACTERIZACIÓN DE LA ETAPA**

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo supone un cambio para la Educación de las Personas Adultas. Se presenta la posibilidad de acometer los procesos educativos de una forma diferente y desde supuestos distintos, estudiar los planteamientos existentes en la actualidad y buscar nuevas salidas, para que se pueda desarrollar en las personas adultas capacidades que no han podido ser adquiridas de ningún modo: o bien no han adquirido suficientemente o no han sido suficientemente acreditadas.

Por lo tanto la eficacia de los centros de adultos/as, e incluso su existencia y permanencia dependen, más que en cualquier caso, dentro del sistema educativo, de su éxito para satisfacer la variada y amplia demanda de personas que asisten o pueden asistir a ellos.

Así pues, es necesario tener en cuenta la variedad de demandas y la necesidad de responder a ellas simultaneando una oferta reglada (sometida al diseño) que abarca desde la primera alfabetización –Primer Ciclo– hasta la conclusión de la Secundaria Obligatoria –Segundo y Tercer Ciclo– con el nuevo título de Graduado en Educación Secundaria, y una oferta no reglada, sometida a orientaciones pero no al diseño, en la medida que se aprovecha de la diversidad de instancias formativas no incluidas en la educación institucional reglada.

La oferta educativa básica para las personas adultas debe ser comprendida como respuesta a un conjunto de demandas que los Centros de Educación de Adultos/as han de contemplar:

- Personas que no desean nada más que mejorar su conocimiento y cultura, sus relaciones personales y equilibrio afectivo, mediante diferentes experiencias educativas.
- Personas que desean ocupar parte de su tiempo libre en disfrutar bienes y actividades culturales.
- Personas que desean ampliar sus conocimientos para superar algún examen libre u oposición.

- 
- Personas que desean adquirir o mejorar alguna competencia profesional.
  - Personas que desean cursar estudios para la obtención del título de Graduado de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

## 2.2

### **CARACTERÍSTICAS DE LA ORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS/AS**

La Orientación como aspecto implícito de la Enseñanza es un proceso de ayuda que contribuye al desarrollo y al cambio constructivo de la personalidad del sujeto. Por tanto, la Orientación en esta etapa, aunque básicamente tenga características comunes a otras, tiene matices diferentes dado que las motivaciones e intereses de los alumnos y alumnas son los de personas adultas y no tienen que cubrir esa fase de llegar a “ser adultos/as”.

Para lograr que la Orientación educativa sea eficaz, es necesario que esté cuidadosamente planificada, de manera que se haya establecido con claridad qué es lo que se pretende conseguir y las medidas que se van a tomar para ello.

Por esta razón, en el Plan de Orientación y Apoyo de un centro de adultos/as se establecerán las líneas principales a seguir teniendo en cuenta las características peculiares de sus alumnos y alumnas, y el contexto socio-cultural en que se desenvuelven.

Pero este Plan no se debe abordar como una tarea particular e individual de cada educador/a, sino que en él intervienen el Equipo docente, Departamento de Orientación, la Comunidad escolar que compone cada centro y los propios alumnos y alumnas a quienes va dirigido el Plan en cuestión.

Este Plan de acción orientadora deberá referirse a todos los ciclos y a cada uno de sus niveles, pudiéndose destacar las siguientes características:

- La Orientación es un proceso continuo y debe ofertarse al alumno o alumna desde su inicio y durante todo el tiempo de permanencia en el centro.
- Implica a todas las instituciones que intervienen en el ámbito educativo, ya que es una tarea compartida, por lo que estará implicada en las planificaciones del equipo docente, coordinada por el tutor o tutora y apoyada por el Departamento de Orientación y Apoyo del Centro.

- 
- Atiende a las peculiares características de cada persona adulta tanto académicas, personales como profesionales.
  - Capacita a los individuos para su propia autoorientación.

Para impulsar y coordinar la Orientación en los Centros de E.P.A. es necesario contar con un Departamento de Orientación y Apoyo en cada uno de los Centros de Circunscripción, cuyo coordinador o coordinadora será el orientador, y que estará compuesto por tutores y tutoras de los diferentes ámbitos, ciclos/niveles educativos, para asegurar su eficacia.

### **ACCIONES EN EL PROCESO CONTINUO**

- En la incorporación al CENTRO DE E.P.A.
- En la adaptación del CURRÍCULO
- En la definición de ITINERARIOS FORMATIVOS
- En la orientación ACADÉMICA Y PROFESIONAL
- En los procesos de EVALUACIÓN
- En el CONSEJO DE ORIENTACIÓN

#### **ORIENTAR**

Es educar para la vida

Es asesorar sobre opciones alternativas

Es educar en la capacidad de tomar decisiones

Es capacitar para el propio aprendizaje

---

**LOURDES UNZUE BARBIER**  
**Profesora E.P.A. en Rentería**

*El papel de la  
E.P.A. en la  
orientación  
profesional  
desde la  
perspectiva de  
un centro de  
E.P.A.  
(Rentería)*

# 1.

## *Presentación del Centro*

### 1.1

#### **CARACTERÍSTICAS: AÑOS FUNCIONANDO, NÚMERO DE PROFESORES/AS, ALUMNOS/AS, ESPECIFICIDADES**

El Centro de E.P.A. de Rentería lleva funcionando en el barrio de Beraun ocho años. Este periodo de trabajo ha permitido darse a conocer tanto en la población de Rentería como en el resto de la comarca: Oyarzun, Lezo, Pasajes, Irún y San Sebastián principalmente.

La creación del Centro de E.P.A. hace seis años, permitió la estabilidad de una parte de la plantilla, seis de los nueve que actualmente trabajan.

La estabilidad de una parte del claustro ha colaborado a la definición, continuidad y funcionamiento del centro.

Como características propias de este centro, pueden citarse:

- Considerar el Nivel de Graduado, no como un título devaluado, sino como un nivel de madurez real, una puesta a punto para poder acceder a las salidas formativas y laborales.
- Este enfoque se ha traducido en una prolongación de la estancia del alumno/a a dos o tres años mínimo en el centro.
- Se han introducido en el currículum áreas complementarias como la Informática, Mecanografía, Talleres de Plástica, Cursos específicos.
- Desarrollo de "Líneas tranquilas" en los niveles de Alfabetización y Certificado. En el Centro de Rentería constituyen el 40% del alumnado.

La composición de estos grupos iniciales está en constante cambio. Se ha pasado de una población media de mujeres entre 55-75 años, principalmente emigrante de Extremadura, Galicia y Andalucía, a una población de étnica variada: gitana, argelina, cabo verdiana, centro americana... y más joven.

Esta circunstancia hace que el proceso mecánico de la lectoescritura no sea tan dificultoso como la profundización en el dominio del idioma y conocimiento de cada una de las culturas.

- Salida puntual para aquellas personas que desde que terminan el ciclo de Graduado Escolar no tenían una continuidad.

---

2.

## *La Asociación de alumnos/as y colaboradores/as del Centro E.P.A.*

2.1

### **ORIGEN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ASOCIACIÓN**

La idea partió de un núcleo de profesores/as interesados/as en generar figuras participativas en el centro, que colaborasen con él, hace unos seis años. El proceso ha seguido varias fases:

- 1987-88. Formulación de Estatutos. Se creó un grupo de alumnos/as representantes de las clases interesados/as en dar forma a la idea. Para ello se estudiaron y compararon diferentes modelos de estatutos, que junto con el modelo estándar del Departamento de Cultura, se definieron los objetivos y forma de ser miembro de la Asociación. Básicamente participaron alumnos/as del 3.º ciclo. Estos/as al marcharse del centro, crearon un vacío en la continuidad del proyecto.
- 1988-89. Asamblea general informativa y cobro de cuotas. No se llega a realizar ninguna actividad. No existe ningún grupo líder que tome las riendas de la Asociación. Surgen recelos por la Junta Directiva y se cuestiona el futuro de la Asociación ante la falta de participación activa.
- 1989-90. Se realizan las primeras peticiones de subvenciones a Delegación de Educación según la convocatoria de ayudas a las Asociaciones de Alumnos y Padres. Por no contemplarse la figura de alumnos/as adultos/as, comienzan las gestiones con el Jefe de Renovación Pedagógica, para que se reconozcan.
- 1991-92. Surge un grupo de Graduado, de mujeres, muy cohesionado y autónomo, que desea dar una continuidad a su formación. Deciden retomar la vía de la Asociación como instrumento ante las diferentes instituciones para reivindicar una salida digna formativo-laboral a su situación. (Mujeres en paro, unas con experiencia laboral y otras no). Las diferentes acciones y resultados que establecen, junto con el apoyo de los/as profesores/as, son los siguientes:

---

## **2.2**

### **CONTACTOS CON ENTIDADES Y RESULTADOS**

#### **2.2.1**

##### **AYUNTAMIENTO: DEPARTAMENTOS DE CULTURA, EDUCACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL**

El Ayuntamiento ha apoyado moralmente al Centro de E.P.A. desde que se puso en funcionamiento, sin embargo, para todas aquellas actividades complementarias que supusieran un gasto económico ha sido precabido. Aun así, ha colaborado en la realización de los Talleres de Expresión Plástica

La presentación del Proyecto para la formación de cursos para las Pruebas de FP-1 al Departamento de Bienestar Social, fue definitivo para la consecución de una ayuda económica de 200.000 pts. para el curso 92-93. Esto significó un reconocimiento importante a la actuación de estas alumnas, quienes a parte de participar en el curso, se sintieron gestoras del mismo.

#### **2.2.2**

##### **INEM: GESTIONES PARA CONVERTIR AL CENTRO DE E.P.A. EN UN CENTRO COLABORADOR (ASISTENCIA DOMICILIARIA)**

Muchas alumnas, una vez obtenido el Graduado escolar, no podían acceder a los cursos organizados por el INEM por no tener experiencia laboral y por no disponer del tiempo suficiente para desplazarse y realizar los mismos. Los cursos específicos subvencionados para estas mujeres podían tener una salida si el Centro de E.P.A. se convertía en un Centro Colaborador del INEM. La idea se perfiló según las directrices del propio Instituto, hacia la creación de una empresa de servicios: Atención Domiciliaria.

El proceso burocrático se realizó en el verano del 91, pero hubo una condición insalvable referida a la adecuación de los locales de E.P.A. que no consiguieron el reconocimiento técnico, quedando así descartada esta posibilidad.

### 2.2.3

### DIPUTACIÓN

La asociación consideró que por ser una entidad cultural, podría tener ayudas especiales para realizar actividades formativas. Sin embargo, una asociación si no es de ámbito federal, no entra en este tipo de ayudas.

Lo que sí se consiguió fue sensibilizar a los/as organizadores/as de cursillos de la Diputación para que tuviesen en cuenta a este colectivo de mujeres, con una preparación básica, dispuestas a reciclarse en el mundo laboral. En las selecciones posteriores para acceder a estos cursos, se tuvo en cuenta a aquellas solicitantes que provenían de centros de E.P.A.

### 2.2.4

### CENTROS DE F.P. Y EE.MM.

Una vez que se realizó el primer curso de Postgraduado (Formación para F.P.-1) la continuidad quedaba de nuevo en cuestión. Además, cada vez acudían al Centro de E.P.A. más personas con cualificación de F.P.-1 o formación anterior equivalente pero no reconocida, que desea acceder a F.P.-2.

El crear una vía de F.P.-2 específica para adultos/as en la comarca parecía algo inminente, sobre todo hasta que se implantase la L.O.G.S.E. y quedase definida la E.S.O. en adultos/as.

Esto condujo a un grupo de profesores/as en representación de la Asociación de alumnos/as a coordinarse con los centros de F.P. de la zona: Zamalbide de Rentería, Playaundi y Bidasoa de Irún

Los primeros contactos fueron muy positivos, y parecía bastante viable la posibilidad de recuperar las clases "nocturnas" tradicionalmente impartidas en estos centros o crear una línea específica para ellos, siempre que hubiera un número suficiente de alumnos/as y Delegación apoyara la iniciativa con el aumento de plantilla necesario. Estos últimos requisitos no fueron posibles por diversas razones coyunturales de la administración, por lo que ha quedado congelado el proyecto.

### 2.2.5

### GESTIÓN 16-65

Para lograr un número mínimo de personas interesadas en F.P.-2 adultos/as, se realizó una preinscripción en Junio de 1993, conjunta de las Asociaciones de Alumnos/as de E.P.A. de Irún y Rentería.

Se tomaron datos referidos a la formación realizada, preferencias por las especialidades, disponibilidad horaria, de desplazamiento y continuidad, así como circunstancias personales y teléfono de contacto.

Esta primera recogida de datos dio una referencia del peso específico que podría tener si el proyecto se generalizaba al resto de la comarca con una seria divulgación. No obstante se vio conveniente, a iniciativa de alumnas de la Asociación, ponerse en contacto con el Gabinete Gestión 16-65, particular de Irún. Este gabinete está especializado en la Orientación formativa y laboral, y ya había tenido experiencias en Proyectos comunes con los Ayuntamientos y Diputación de la zona.

Ante la negativa de Delegación, por el momento, a ampliar la oferta de F.P.-2 a adultos/as, este gabinete se solidarizó con este grupo de personas a las cuales había que dar una respuesta. Vieron que el estudio debía hacerse en mayor profundidad, ya que las expectativas y características específicas resultaban muy heterogéneas, y las soluciones por tanto, debían adecuarse mucho más.

Este estudio descubrió la palabra desajuste entre : el mercado laboral, oferta formativa y situación personal.

De alguna manera ayudó a cuestionar el sentido de la orientación profesional

Las conclusiones de este estudio no se han podido poner en funcionamiento por falta de recursos y de quienes lo gestionen.

### 2.2.6

### CENTROS DE FORMACIÓN FAMILIAR Y SOCIAL

Los Centros de Formación Familiar y Social y la E.P.A. han estado muy próximos, tanto en sus competencias como en el tipo de población a la que atienden.

Una de las salidas o puntos de partida, según como se mire, ha sido uno de los dos.

---

En vista de la demanda concreta de Cursos de Geriatría del estudio anteriormente citado, se les puso en contacto con estos centros, lográndose poner en funcionamiento un curso en San Sebastián.

Este tipo de salidas puntuales resultan interesantes en cuanto al aprovechamiento de recursos, aunque en el fondo pueden indicar la carencia de un Programa Coordinado a nivel Comarcal en cuanto a las salidas formativas-laborales.

---

### 3.

## *Trabajo concreto de orientación profesional en el Centro*

El Centro de EPA de Rentería, como el resto, siente una sensibilidad especial por el futuro laboral del alumnado, puesto que a lo largo del proceso formativo básico esta inquietud cada vez se hace más preocupante.

La Asociación ha sido un motor de arranque para ponerse en contacto con las diferentes instituciones y tomar contacto con la realidad del adulto/a. Sin embargo, la Orientación profesional debe ser un capítulo muy importante en los futuros P.E.C. y P.C.C. de los centros de E.P.A. Queda todavía por definir estos términos en la Educación de adultos/as: tutor/a, orientador/a y consultor/a.

Por ahora no se puede considerar que se ha realizado una orientación real en E.P.A., sin embargo se están realizando acciones puntuales y descoordinadas, que intentan de alguna manera:

- Orientar.
- Asesorar.
- Informar.

Las actuaciones se han dedicado a estos aspectos:

- Información permanente de cursos, entidades destinadas a la formación profesional tanto del alumnado del centro como del que se acerca al mismo.
- Información-orientación (básica) sobre los nuevos sistemas educativos: L.O.G.S.E., M.Ó.D.U.L.O.S., E.S.O...
- Contactos permanentes con instituciones, para recabar información y posibilidad de participación en programas concretos (parados/as de larga duración, jóvenes, trabajadores/as en activo...)
- Realización de un estudio sobre características, expectativas y situación socio-laboral de la población perteneciente a la comarca Irún-Rentería que ya tiene el nivel formativo de Graduado Escolar y/o F.P.-1.
- Organización de cursos preparatorios para la prueba libre de F.P.-1 en las ramas de Auxiliar administrativo y sanitario.
- Orientación-desviación de una parte de la demanda hacia los Centros de Formación Familiar y Social (Curso de geriatría) y Diputación (Hezilan).

## 4.

# *Crítica a los cursos preparatorios del F.P.-1*

### 4.1

#### ASPECTOS NEGATIVOS

- Al alumnado tradicional de centro le cuesta seguir el ritmo, semipresencia. Siente agobio por el examen final fuera del mismo
- El/la profesor/a está presionado por cubrir el temario.
- Se están preparando las ramas de administrativo y sanitario, que son de las más saturadas en el mercado laboral.
- La continuidad en la F.P.-2 es prácticamente nula.
- Los/as profesores/as colaboradores/as carecen de una orientación pedagógica específica para este alumnado. Son profesionales.
- El alumnado nuevo no llega a integrarse en la dinámica del centro. Se siente de paso (tipo academia).

### 4.2

#### ASPECTOS POSITIVOS

- Permite dar una continuidad al Graduado Escolar. (Repaso y profundización en contenidos).
- Enfoque más autodidacta.
- Prepara para un título en la mano, que posibilita el acceso a oposiciones o puesto de trabajo. El hecho de ser algo concreto y práctico disminuye el absentismo y da homogeneidad a los grupos.
- Se adecúa al tiempo y economía del adulto/a.
- Se imparten en un centro de adultos/as. Esto permite conectar con otras actividades como informática, mecanografía, salidas, charlas,... y lo más importante, con otras personas que se encuentran en situaciones parecidas.

EN LOS CENTROS DE E.P.A. EL/LA ADULTO/A SE SIENTE ACOGIDO/A, ESCUCHADO/A Y EN LA MEJOR MEDIDA, ATENDIDO/A.

---

5.

## *Situaciones de reflexión*

- Alumnos/as que han terminado el Graduado y al cabo de un tiempo lo han olvidado, pero quieren seguir reciclándose.
- Lo mismo eligen la rama sanitaria que la administrativa (les falta una orientación-información).
- "Cuanto más títulos tenga, tendré más posibilidades de trabajo". "Los cursos del Inem, Diputación, no están homologados, no te los reconocen".
- "No puedo asistir a cursos porque no tengo experiencia laboral". "Ni dinero, ni tantas horas al día" (Mercado negro, obligaciones familiares...¿?)
- En el futuro, el sector terciario y cuaternario (ocio, cultura...) aumentarán. Para estos, son más importantes las cualidades humanas que las académicas.

---

## 6.

# *Un servicio de orientación en E.P.A.*

Debería ajustar estos tres campos:

- nivel formativo;
- mercado laboral;
- situación personal.

## 6.1

### **NIVEL FORMATIVO**

### 6.1.1

#### **OBJETIVOS**

- Conocer permanentemente los niveles formativos que se exigen y objetivos que se pretenden, en la oferta formativa existente.
- Asesorar al claustro u órgano ejecutivo del centro en la elaboración del P.E.C. y P.C.C.
- Posibilitar una coordinación de recursos comarcales formativos y de prácticas laborales.
- Participar en los Comités comarcales y entidades colaboradoras con la Educación de Adultos/as.

## 6.2

### **MERCADO LABORAL**

### 6.2.1

#### **OBJETIVOS**

- Conocer permanentemente los perfiles que se exigen en el mercado laboral y transmitirlos al alumnado interesado.

- 
- Crear módulos orientadores dirigidos tanto a profesores/as como alumnos/as, que permitan ajustar las necesidades y capacidades reales del alumno/a-trabajador/a con la demanda del mercado laboral.
  - Diseñar "itinerarios-curriculares" para cada alumno/a, presentando una oferta ajustada a sus necesidades (temporalización, nivel, ritmo de aprendizaje, desarrollo de destrezas, centros, empresas,...

## **6.3**

## **SITUACIÓN PERSONAL**

### **6.3.1**

### **OBJETIVOS**

- Realizar una labor de asesoramiento, información y orientación en el/la alumno/a.
- Potenciar el desarrollo personal basado en la autoestima, motivación, relación social que mejoren la imagen del alumno/a.
- Crear los medios necesarios para superar las barreras de acceso al mundo laboral, no descartando la fórmula de autoempleo.