



*La coeducación,
¿transversal de
las transversales?*



EMAKUNDE

EMAKUMEAREN EUSKAL ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

Erakunde Autonomiaduna

Organismo Autónomo del

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

*La
coeducación,
¿transversal
de las
transversales?*

EMAKUNDE/
INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

Vitoria-Gasteiz 1996

TÍTULO: "La coeducación, ¿transversal de las transversales?"
EDITA: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer. C/ Manuel Iradier, 36. 01005 Vitoria-Gasteiz
COORDINA: Ana Rincón
FECHA: Junio 1996
Nº DE PÁGINAS: 356
Nº DE EJEMPLARES: 1.000
DESCRIPTORES: Coeducación, socialización, roles sexuales, simposios
DISEÑO GRÁFICO: Ana Badiola e Isabel Madinabeitia
ILUSTRACIÓN: M^º José Gamboa
FOTOCOMPOSICIÓN: Rali, S.A. C/ Particular de Costa, 8-10 . Bilbao
IMPRESIÓN: Gráficas Santamaría. C/ Bekolarra, 4. Vitoria-Gasteiz.
ISBN: 84-87595-45-6
DEPÓSITO LEGAL: VI-230-96

PROGRAMA DE LAS JORNADAS SOBRE EDUCACIÓN "LA COEDUCACIÓN, ¿TRANSVERSAL DE LAS TRANSVERSALES?"

Vitoria-Gasteiz, 7-8 de septiembre de 1995

Día 7

9.30 h. APERTURA

Coordinación: Dña. Maite Larrañaga Orbea

Técnica de Ordenación Académica en la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

10.00 h. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y LA INFLUENCIA DEL GÉNERO

Ponente: Dña. Victoria Sau Sánchez

Psicóloga y profesora en la sección de Psicología de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.

11.00 h. INCIDENCIA DEL GÉNERO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y EL DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES

Ponente: Dña. Amparo Tomé González

Coordinadora del Programa de Coeducación en el Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

12.30 h. DESCANSO

Coordinación: Dña. Teresa Nuño Angos

Profesora en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de E.G.B. de Araba.

13.00 h. EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Ponentes: Dña. M^º Dolores Ferreiro Díaz

Dña. M^º Jesús Díaz Anca

Miembros de la Comisión de Docencia de la Asociación Galega de Planeamiento Familiar e Educación Sexual. Santiago de Compostela.

13.30 h. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN

Ponente: Dña. Gema Celorio Díaz

Miembro del equipo de educación de "Hegoa". Vitoria-Gasteiz.

14.00 h. EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO

Ponente: D. Luis M^º Larrieta Viguri

Miembro del Seminario de Transversales del colectivo pedagógico "Adarra". Bilbao.

14.30 h. COMIDA

15.30 h. GRUPOS DE TRABAJO

EDUCACIÓN PARA LA SALUD

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN

EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO

17.30 H. PUESTA EN COMÚN

18.00 H. CLAUSURA DE LA JORNADA

DÍA 8

Coordinación: Dña Juana López de Munain Martín de Balmaseda

Jefa Territorial de Inspección de Educación en Araba

9.30 h. EDUCACIÓN MEDIO-AMBIENTAL

Ponente: Pilar Manzanares García

Asesora de programas de educación. Subdirección Territorial Norte del Ministerio de Educación y Ciencia.

10.00 h. EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Ponentes: Dña Carmen García Colmenares

Dña. Teresa Alario Trigueros

Profesoras en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

10.30 h. GRUPOS DE TRABAJO

EDUCACIÓN MEDIO-AMBIENTAL

EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

12.30 h. DESCANSO

13.00 h. PUESTA EN COMÚN

14.00 h. ¿DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES A LA IGUALDAD DE LA INDEFINICIÓN?

Ponentes: Dña. Lourdes Quesada Cabrero

Dña. Angeles Cremades Navarro

Responsables del Programa de apoyo a Temas Transversales en el Servicio de Renovación Pedagógica de la Comunidad Autónoma de Madrid.

14.30 h. COLOQUIO

15.30 h. CLAUSURA DE LAS JORNADAS

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
---------------------------	---

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y LA INFLUENCIA DEL GÉNERO	11
---	----

Victoria Sau Sánchez

INCIDENCIA DEL GÉNERO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y EL DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES	21
---	----

Amparo Tomé González

EDUCACIÓN PARA LA SALUD	47
--------------------------------------	----

M^º Dolores Ferreiro Díaz

M^º Jesús Díaz Anca

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACIÓN	79
--	----

Gema Celorio Díaz

EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO	107
--	-----

Luis M^º Larrieta Viguri

EDUCACIÓN MEDIO-AMBIENTAL	117
--	-----

Pilar Manzanares García

EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	129
--	-----

Carmen García Colmenares

Teresa Alario Trigueros

¿DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES A LA IGUALDAD DE LA INDEFINICIÓN?	139
---	-----

Lourdes Quesada Cabrero
Angeles Cremades Navarro

Presentación

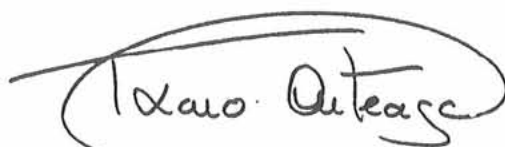
La consecución de auténticas escuelas coeducadoras que aporten modelos educativos que potencien el desarrollo de las identidades personales a partir de la diversidad y de la individualidad, es un objetivo fundamental recogido por Emakunde en los Planes de Acción Positiva para las mujeres en la Comunidad Autónoma de Euskadi y el fin último del sistema educativo dentro del marco de la Reforma.

Es necesario, partir de un análisis de género del proceso de socialización -escuela, familia, medios de comunicación- para entender cómo en función del sexo se asignan roles, valores y destrezas diferentes a mujeres y hombres en función de su sexo, impidiendo el pleno desarrollo de todas sus capacidades. Este proceso desarrolla en las mujeres valores, actitudes y destrezas relacionadas con el ámbito privado, infravalorado, y en los hombres valores, actitudes y destrezas relacionadas con el ámbito público, sobrevalorado, dividiendo y jerarquizando así la sociedad. Por tanto, se deben desarrollar estrategias metodológicas y modelos de intervención, tanto por el profesorado como por los diferentes agentes educativos para que el sistema escolar sea capaz de fomentar un desarrollo integral de niñas y niños y les prepare para afrontar de manera corresponsable y en igualdad de oportunidades los retos del futuro.

En este sentido, la coeducación debe ser el marco de intervención educativo que permita abordar la educación en valores a través de todo el currículum y la actividad docente para conseguir una sociedad justa, solidaria, participativa y corresponsable.

Se trata de una intervención sobre los contenidos curriculares, el sistema de valores imperante y el currículum oculto, valorando e integrando la cultura "femenina", potenciando la autoestima, para desarrollar en definitiva, un cambio educativo y cultural que posibilite una mayor amplitud de las expectativas personales y profesionales tanto de chicas como de chicos.

En esta línea, se hace necesaria la sensibilización escolar y familiar, la formación del profesorado, el fomento de la investigación y el apoyo y orientación a los centros para la elaboración de proyectos educativos y curriculares desde el marco teórico de la coeducación. A ello pretende contribuir Emakunde con la publicación del contenido de las jornadas organizadas con el título "La Coeducación, ¿transversal de las transversales?" y dirigidas a profesionales de la educación en el marco de acciones recogidas en el área de Educación del "II Plan de Acción Positiva para las mujeres en la Comunidad Autónoma de Euskadi".



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

VICTORIA SAU SANCHÉZ

**Psicóloga y profesora en la
sección de Psicología de la
Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación. Universidad
de Barcelona.**

*Construcción
de la identidad
personal y la
influencia del
género*

“Lo plural no es una amenaza, es la realidad antes de ser falsificada por la aplicación de modelos excluyentes. La creencia en lo único encierra siempre un afán de jerarquía que verticaliza lo que es diverso y paralelo”

Montserrat Moreno (1992) "Del silencio a la palabra"

En 1762 Juan Jacobo Rousseau escribió en su libro “Emilio” que “el hombre y la mujer no están ni deben estar constituidos lo mismo, de carácter ni de temperamento, de lo que se desprende que no deben tener la misma educación”. Un siglo más tarde Carlos Marx relegó la división sexual del trabajo al rango de naturaleza mientras que la división social del mismo quedaba situada del lado de la cultura, haciendo más pronunciada la esquizofrénica división entre ambos conceptos, no suturada todavía en la actualidad.

Sería absurdo pensar que la división sexual del trabajo quedaba restringida al hecho de la procreación. Este no es más que el pretexto para escindir a su vez los espacios sociales en interior (naturaleza) y exterior (cultura). El modelo socioeconómico y político en cuestión encierra a las mujeres en el interior y pone a los varones expuestos al ancho mundo. Dentro se tienen los/as hijos/as, se alimenta, se vista la desnudez y se fomenta la palabra. Palabras formativas, palabras de amor, de consuelo, de duelo, de entendimiento. Palabras para comprenderse, conocerse mejor, para hacer más humanas las relaciones interpersonales. Fuera, se lucha, se compete; la agresividad masculina intraespecie es la norma; la solidaridad del grupo sólo se da cuando el grupo en cuestión se enfrenta a otro. Son importantes las armas y el territorio. Las mujeres quedan incluídas en el apartado de “cosas” por las que se enfrentan unos a otros. El despliegue de tareas diferenciadas entre sí y a la vez repartidas entre ambos grupos humanos se asienta y da lugar a una división sexual del trabajo que nadie cuestiona hasta varios miles de años después.

Es dramático leer todavía, en manuales de psicología al uso, que en el proceso de socialización que se inicia en la infancia los varones se interesan por las cosas y las niñas por las personas. Si es dramática esta escisión, lo es más todavía el que los intereses masculinos sean los más valorados.

Y es que la división sexual del trabajo no se hubiese podido llevar a término con éxito sino se hubiera dividido al mismo tiempo el aparato psíquico de los individuos en dos. ¿Procedimiento? Potenciar, a veces incluso hasta hipertrofiar, en cada sexo, aquellas dimensiones de la personalidad y el intelecto que le iban a ser necesarias para desempeñar

sus funciones asignadas; y reprimir, también en cada sexo, aquellas otras que correspondían al género contrario. Con la peculiaridad de que los varones sufrían más represión que las niñas porque acercarse al modelo previamente desvalorizado no es propio de los "ganadores", mientras que las niñas podían imitar con mayor libertad el modelo masculino porque ellas representan el grupo perdedor. En la teoría psicológica de la "similitud percibida" entre personas diferenciadamente estereotipadas, como es en el caso de los géneros, el individuo o grupo más valorado y por ello prototípico, considera que "son los demás quienes se parecen a mí" y no, en cambio, "yo me parezco a los demás". Traducido al ejemplo de la educación, el grupo genérico masculino ve normal que el grupo genérico femenino quiera parecersele, pero tiende a rechazar parecerse al mismo. Este es el resultado de la asimetría entre los sexos, en el que uno ejerce de modelo para el otro, en este caso la otra. El prototipo es el objeto más representativo de su categoría, aparece con más frecuencia y resulta más familiar. El grupo más estereotipado es el "inferior", porque quien tiene la capacidad de estereotipar es el "superior". Cuando de dos personas (o grupos) ninguna está más estereotipada que la otra, no es probable que se encuentren diferencias en la "similitud percibida".

Emilia Barrio Rodríguez (1992) del Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad de Granada, escribe al respecto:

"Se ha generalizado un modelo supuestamente igualitario basado en el sistema de valores y comportamientos característicos del modelo masculino, y esto genera sus efectos tanto en la educación de las mujeres como en la de los hombres, ya que la otra corriente de valores, la que denominó Giulia Adinolfi como 'subcultura femenina' no está presente en el sistema escolar. Con esto se consigue que los niños y hombres del futuro sigan imitando los modelos tradicionales, y las mujeres y las niñas imiten el modelo masculino en lo público, mientras en lo privado se sigue reproduciendo el modelo tradicional femenino".

La división de roles a que se refiere la autora no es positiva para ningún sexo porque conlleva la represión y la hipertrofia en cada una de aquellas dimensiones psicológicas a las que me referí antes y que escinden el aparato psíquico de todos los individuos. No hay libro ni capítulo de la psicología diferencial de los sexos que no remita a las siguientes diferencias clásicas:

MASCULINO

Actividad
Dominancia
Control emocional
Agresividad
Inteligencia lógica

FEMENINO

Pasividad
Sumisión (obediencia)
Fluctuación emocional
Inhibición (miedo)
Intuición

Así encontramos, por ejemplo, que los niños no pueden expresar miedo y las niñas sí; que los varones pueden expresar la rabia y las niñas no; que los varones son vistos como afe-minados si no son activos y que las niñas van percibiendo el éxito como peligroso para su "feminidad" futura que se construye según la premisa de agradarle a un hombre ... El fracaso es poco masculino y el éxito poco femenino nos advertía hace ya bastantes años Margaret Mead. Pero se olvida a menudo que el colectivo socialmente privilegiado es psicológicamente el más reprimido como ya hemos visto antes, y que la represión (no parecerse a) bloquea la inteligencia. La psicóloga Judith Bardwick (1971) en su libro "Psicología de la mujer" escribió:

"Debido a que la cultura interpreta el comportamiento infantil como femenino, y rechaza muchos de los impulsos precoces del niño, éste sufre, desde pronto, presiones para que se adapte a las expectativas de sus padres, en clara oposición a sus propias disposiciones. Ello requiere un desarrollo temprano de los controles internos del ego. El muchacho al que se considera excesivamente pasivo y evasivo, será presionado para que se adapte a una imagen masculina activa, en tanto que el niño verdaderamente activo y agresivo se verá presionado para conformarse a un estilo activo menos egocéntrico. El porcentaje de muchachos que son presionados para cambiar su estilo de vida es alto, y el costo pagado por ello se ve en el hecho de existir una mayor frecuencia de patologías psicológicas en el varón".

En un libro reciente de la psicóloga francesa Bianca Zazzó ("Féminin, masculin à l'école". París: P.U.F.) se corrobora con cifras este hecho lamentable: los varones, podríamos decir, enferman de ser varones o, mejor aún, de verse obligados a serlo.

La coeducación se supone que viene a terminar con este estado de cosas. Pero su aplicación no es fácil. Para que sea efectiva han de converger por lo menos dos clases de cambios: 1) la actitud del profesorado y 2) la eliminación del sexismo-androcentrismo de los contenidos educativos. Y con esto no hago más que parafrasear lo que dicen Marina

Subirats y Cristina Brullet (1988) en "Rosa y Azul". Y sumarme a las palabras de M^o Jose Urruzola (1991) en su libro "¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?":

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

El profesorado tiene que tomar conciencia de que él mismo fue socializado en su día de forma no coeducativa. Teniendo en cuenta que según las leyes del aprendizaje lo más antiguo es lo que tiende a prevalecer, hay que auto-observar la conducta que se mantiene con el alumnado para no caer en los viejos estereotipos; hay que decodificar actitudes y recodificar en positivo; y pensar que si lo más antiguo es lo que prevalece, los nuevos contenidos serán "lo más antiguo" para las generaciones actuales, que se harán adultas en mayor estado de equidad, justicia y salud mental. El propio profesorado será lógico que observe, haga observar y mantenga una actitud crítica con los libros de texto de contenido sexista.

Gloria Steinam (1992) en su último libro "Revolución desde dentro" al referirse al tema educativo nos da datos que a pesar de ser angloamericanos coinciden con nuestra sociedad por el carácter prácticamente universal que tiene el androcentrismo en la escuela y más tarde en la ciencia.

Filmaciones en las aulas permitieron medir los tiempos de intervención del alumnado; el total ocupado por los niños fue tres veces superior al de sus compañeras. El profesorado pregunta con más frecuencia a los niños. Un estudio transcultural realizado en USA y Gran Bretaña simultáneamente indica que el profesorado elige a niños como alumnos modelo y los elogia con frecuencia dos veces superior que a las niñas, les prestan atención cinco veces más y ellos toman la palabra en clase entre ocho y doce veces más que sus compañeras.

En cuanto a los contenidos de los textos pedagógicos se encuentra que incluso un estudio sobre los mismos nos advierte que algunos no mencionan la desigual representación de las niñas, mientras que otros contribuyen activamente a tal desigualdad. Los niños se resisten a leer libros de niñas (la "similitud percibida") por lo que en la biblioteca de la escuela fácil-

mente hay "dos libros de niños" por cada uno "de niñas". Los estudios sobre libros de lecturas coinciden con el de M^a José Chombart de Lauwe (1979) "Un monde autre:l'enfance": muchos más relatos son protagonizados por varones, más personajes masculinos, muchas más biografías de hombres. Incluso, dice Steinem, en los relatos protagonizados por animales con más frecuencia se les presenta como masculinos ejerciendo los roles estereotipados de género.

La televisión, que hace de agente social, puede convertirse en material didáctico en la escuela para que pueda llegar a ser verdad bien pronto que un tema de "sociales" o de "historia" diga:

"Erase una vez una sociedad modelada de tal forma que cada persona hacía sólo la mitad de lo que podía y era positivo hacer ...".

La coeducación implica que ambos colectivos de género aprendan lo mismo pero no siempre incluso las mismas cosas que hasta ahora, pues en ese caso se "aprendería" la desigualdad, la discriminación y la desvalorización de lo femenino. Y se perpetuaría la división binaria de la sociedad en dos, con el pretexto de un factor biológico: el sexo. Teniendo en cuenta que el concepto educación va más allá de la mera instrucción de los individuos y que apunta a su formación humana integral, puede afirmarse que con ella se llega a todos los planos de la vida; la salud, las costumbres, los valores, la distribución del tiempo, el criterio moral, la capacidad de discernir, etc.

En el Estado español la coeducación, que había sido decretada por la II República, fue suprimida después de la guerra civil por el Ministerio de Educación Nacional (BOE 6-5-1939) por considerarla contraria a los principios religiosos del Glorioso Movimiento Nacional. Considerada un método antipedagógico, antieducativo, contrario a "los postulados de nuestra gloriosa tradición", al rechazarla se asumía al mismo tiempo el mandato eclesiástico de Pío XI en su encíclica "Divini Illius Magistri" (1929). En la misma el Papa la calificaba de "deplorable confusión que trueca la legítima convivencia humana en una promiscuidad e igualdad niveladora"¹. Sobran comentarios.

Algunas de las consecuencias psicosociales más relevantes de la educación androcéntrica tradicional de la que está lastrada todavía la escolaridad de la población infantil y adolescente son:

¹ Terrón Buñuelos, Aida: *¿Educar alumnas, educar mujeres? Algunas reflexiones sobre el tema*. Universidad de Oviedo, 1993.

- Los varones no hacen una identidad de género independiente sino que para sentirse "alguien" necesitan que las niñas se sientan inferiores.
- Las niñas tienen problemas en desarrollar su "motivación de logro" por miedo a ser calificadas de competitivas y poco femeninas. La teoría de la motivación de logro dice que si ésta no se adquiere en la infancia ya no se adquiere.
- Las niñas primero y luego las mujeres generan el "miedo al éxito" de modo que reprimen el desarrollo de todo su potencial. El "miedo al éxito" es propio de los grupos inferiorizados tales como las clases sociales bajas, las etnias en situación marginal, etc.
- El miedo masculino a parecerse a las niñas al estar éstas categorizadas como grupo inferior les conduce muchas veces a hacer simplemente "lo contrario". Se ha observado el estancamiento en los estudios de varones de clase obrera por este motivo, ya que estudiar y obtener buen rendimiento está tipificado como "femenino".
- Incomunicación entre los sexos que se prolonga más tarde en la vida adulta. A los varones se les enseña a expresarse únicamente según la lógica racional, independientemente de la autenticidad de los contenidos lógicos. Las niñas están menos preparadas para la expresión lógica, pero sí manejan la lógica de los sentimientos. Cada género es deficitario en una de las partes y la incomunicación, además, queda garantizada.
- La represión masculina para no parecerse al otro sexo tiene efectos bloqueadores en el desarrollo de su inteligencia y de su personalidad. Aquí puede empezar a forjarse la personalidad fanática o autoritaria del mañana.
- Timidez y baja autoestima en las niñas, que se hace extensiva más tarde a la edad adulta, debida al protagonismo masculino observado en la escuela, la familia y la sociedad. De la escuela ya hemos destacado la actitud del profesorado así como los contenidos de los libros de texto. La familia se encuentra hoy situada en medio, observando qué hace la escuela y qué hace la sociedad, pues está ansiosa de referentes. La sociedad, si entendemos por tal el sistema de representaciones (lenguaje, medios de comunicación, espectáculos, publicidad, etc.) va retrasada con respecto a la realidad. Por acción deliberada o por omisión, se refuerzan todavía los estereotipos de género que la psicología denuncia desde hace muchos años que hay que erradicar.

La sobrevaloración del sexo masculino tampoco le beneficia a él pues, como se ha indicado antes, se sustenta en una inferioridad femenina mantenida artificialmente. Lo que sí hay son las diferencias individuales, sin que ello signifique que deban estar jerarquizadas, e in-

cluso las intraindividuales por las que se manifiesta que cada sujeto no es igualmente apto o eficaz para todo un repertorio de aptitudes.

A título de ejemplo de uno de los aspectos tratados se expone a continuación un trabajo de investigación sobre la atribución del éxito y del fracaso donde se pone de manifiesto que los cambios culturales inciden en los cambios psicológicos.

Atribuciones sobre el éxito y el fracaso y diferencias de sexo-género

	VARONES	MUJERES
ÉXITO	Factores internos Ej.: habilidad	Factores externos Ej.: suerte, casualidad
FRACASO	Factores externos Ej.: envidia, injusticia	Factores internos Ej.: No valgo, no sé.

Fuente: MARIN, Gerardo: "Atribuciones sobre el éxito y el fracaso: efectos del sexo y de la cultura". *Revista de Psicología Social*, 1, 7-12, 1989. (El cuadro es debido a V.S.).

En la investigación de Gerardo Marín sobre una muestra de 152 estudiantes universitarios de la Universidad de Bogotá (Colombia) y 152 de la de Chicago (USA), el resultado fue que los colombianos hicieron atribuciones con locus de control externo, y los estadounidenses lo hicieron de control interno para su propio comportamiento y el de otros.

Las mujeres de ambos países consideraron las causas internas como más importantes para su propio éxito que los hombres, pero más externas para su propio fracaso.

Estos resultados pueden indicar un cambio en los estilos atribucionales usualmente reportados en la literatura científica.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre: *La reproducción* (Elementos para una teoría del sistema de enseñanza). T.c. Barcelona: Laia, 1977.
- CORTADA ANDREU, Esther: *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2ª República*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.
- CHOMBART DE LAUWE, M^a José: *Un monde autre: l'enfance*. París, Payot, 1979.
- DECROUX-MASSON, Annie: *Papa lit. maman coud*. Paris, Denoël/Gonthier, 1979.
- FEMINARIO DE ALICANTE: *Elementos para un educación no sexista*. Valencia, Víctor Orensa Ed, 1987.
- GIANINI BELOTTI, Elena: *A favor de las niñas*. T.c. Caracas, Monte Avila, 1978.
- MICHEL, Andrée: *Fuera moldes*, Barcelona, LaSal - UNESCO, 1987.
- MORENO, Montserrat: *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Barcelona, Icaria, 1986.
- MORENO, Montserrat (comp.): *Del silencio a la palabra*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.
- MUÑOZ REPISO (Dir.); OLMEDA GÓMEZ, Carlos (et al.): *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.
- REBOUL, Olivier: *Le langage de l'éducation*. Paris, Presses Universitaires de France, 1984.
- ROCHEFORT, Christiane: *Los niños primero*. T.c. Barcelona, Anagrama, 1977 y 1982.
- SAU, Victoria: *Ser mujer: fin de una imagen tradicional*. Barcelona, Icaria, 1986 y 1993.
- SAU, Victoria: "Sexo, género, educación". *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 8-12, 1989.
- "Sexismo en el aula", *Cuadernos de Pedagogía* n^o 171, 1989.
- SIGUAN, Miquel: *Lenguaje y clase social en la infancia*. Madrid, Pablo del Río, 1979.
- SUBIRATS, Marina; BRULLET, Cristina: *Rosa y Azul*. Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Estudios, 19, 1988.
- URRUZOLA, M^a José: *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?* Bilbao, Maite Canal, 1991.
- WILLIS, Paul: *Aprendiendo a trabajar*. T.c. AKAL Universitaria, 1988.
- ZZAZZO, Bianca: *Féminin, masculin à l'école et ailleurs*. París, Presses Universitaires de France, 1993.

AMPARO TOMÉ GONZÁLEZ

Coordinadora del programa de
coeducación en el Instituto de
Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de
Barcelona

*Incidencia del
género en las
relaciones
interpersonales
y en el
desarrollo de
actitudes y
valores*

Introducción

Desde la civilización griega, sabemos que existe una gran preocupación por definir lo que son los hombres y las mujeres, sus roles sociales y en qué consisten o deben consistir las relaciones entre sí y la sociedad. ¿Son las mujeres y los hombres diferentes o iguales por su naturaleza?; ¿son más iguales, o más diferentes?; ¿son las mujeres lo mismo o diferentes a los hombres?; ¿hasta qué punto tienen las mujeres que parecerse a los hombres para “conseguir la igualdad ...?”.

Parecería apropiado comenzar la reflexión que vamos a realizar en la charla de hoy, haciendo la siguiente información: todas las personas, hombres y mujeres construyen su propia historia de acuerdo a su sexo y género.

Las estructuras, culturas y vidas personales se tejen en una complicada red de relaciones dentro de un marco social que potencia o restringe dichas relaciones. Quisiera que nos detuviéramos en primer lugar a examinar el contexto en el que las mujeres viven sus vidas poniendo un interés especial en las relaciones de producción-reproducción, en la importancia de la separación de las esferas pública y privada; en los conceptos de masculinidad y feminidad con la finalidad de examinar los dilemas que tiene planteada la educación de las niñas en el contexto actual.

1.

La posición estructural de las mujeres

1.1

PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN

Critcher (1977) define las estructuras como “esos aspectos objetivos que cada persona vive a lo largo de la vida, que aparecen fuera del control individual, que nacen de la distribución del poder y la riqueza en la sociedad”, esos aspectos objetivos que se construyen en una sociedad que es patriarcal, capitalista y racista. No existen grupos de hombres y mujeres que sean homogéneos y tenemos que estudiar cómo se construye la heterogeneidad de las mujeres y de los hombres. Por ejemplo, las vidas de las mujeres de clase trabajadora y de clase media tienen similitudes pero a su vez presentan diferencias cruciales; entre mujeres que trabajan en una fábrica y las mujeres que trabajan en instituciones académicas existen diferencias en términos de: acceso al trabajo, salario, condiciones laborales, de satisfacción en el trabajo, etc., aunque puedan compartir otro sinnúmero de problemas laborales como la doble jornada, el acoso sexual, menor salario que sus compañeros, etc. Conceptos como el de raza y clase social necesitan ser utilizados para considerar la heterogeneidad entre las mujeres (Phillips, 1987; Brittan y Mayard, 1984).

Los análisis marxistas sobre las relaciones sociales de producción nos han ayudado a comprender los conceptos de subordinación, explotación, dominación y también el de la lucha. Pero las categorías marxistas han demostrado ser “ciegas” respecto al sexo, no nos ayudan a entender la posición de las mujeres en tanto que mujeres en la estructura social. No nos permiten comprender la naturaleza de la segregación de las mujeres en el mercado laboral, la permanencia de la jornada partida entre las mujeres, sus bajos salarios y las razones por las que una gran cantidad de mujeres están fuera del mercado laboral ...

En nuestro país, en la década de los ochenta, las mujeres tan sólo representaban el 27% de la población activa. Además, la población activa femenina se concentraba en edades tempranas (16-24 años) y mujeres solteras. Es decir, el mayor abandono de las mujeres en el mercado de trabajo durante los años de crianza de los/as hijos/as provoca que el ciclo laboral de hombres y mujeres sea diferente. La población ocupada femenina en 1993 es del 34% frente al 66% de población ocupada masculina.

Con el incremento del empleo femenino más mujeres dependen de vender su fuerza de trabajo, mientras que sus responsabilidades domésticas continúan siendo las mismas. En Alemania, por ejemplo, las mujeres dedican 395 minutos a las tareas del hogar mientras que sus compañeros dedican 90 minutos diarios (Diario El Mundo 24/8/95). Como dice Cockburn "las mujeres entran en el mercado laboral con una mano atada atrás". Para entender la posición de las mujeres tenemos que tener en cuenta su posición dentro y fuera de las relaciones de producción, es decir, tenemos que estudiar su posición como trabajadoras en sus hogares y la reproducción biológica: concepción, el dar a luz y el cuidado de las criaturas.

Otra categoría de análisis explicativo en la política, el pensamiento y la historia de las mujeres ha sido y es el patriarcado. Este concepto ha sufrido altos y bajos en cuanto a su valor explicativo. En ciertos momentos se pensaba que todo lo negativo en la historia presente y pasada de la historia de las mujeres se atribuía al patriarcado.

Victoria Sau ha definido el patriarcado como "una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue el orden biológico, si bien elevado éste a categoría política y económica. Dicha toma de poder pasa forzosamente por el sometimiento de las mujeres a la maternidad, la represión de la sexualidad femenina, y la apropiación de la fuerza de trabajo total del grupo dominado, del cual su primero, pero no único producto son los hijos".

El concepto de patriarcado ha sido utilizado principalmente para referirse al poder y gobierno del padre, la dominación cultural, el universo simbólico masculino, etc. (Mitchell, 1974; Millet, 1971; Rich, 1977). Hartman lo define como "el conjunto de relaciones sociales y jerárquicas entre hombres, que tiene una base material en el control de los hombres sobre el trabajo de las mujeres, y sobre la sexualidad de las mujeres, tanto para obtener objetivos reproductivos o satisfacer sus necesidades". Por lo tanto, el patriarcado crea lazos de interdependencia y solidaridad entre los hombres que les permite dominar a las mujeres. La relación entre las teorías marxistas y el feminismo o las relaciones entre el sexismo y la clase social no es una unión fácil, lo que está claro es que los hombres se aprovechan a su vez de la situación de dominación y explotación que les permite el patriarcado y el capitalismo respecto al trabajo reproductivo y productivo de las mujeres.

La esfera pública se considera el mundo de la política, del trabajo retribuido, etc. La esfera privada se refiere al hogar. Generalmente, la esfera pública es del dominio de los hombres y la esfera privada del dominio de las mujeres. Incluso cuando la participación de las mujeres en el mercado laboral se ha incrementado, su participación es aún parcial.

La separación entre las esferas pública y privada es crucial para entender el control que los hombres ejercen sobre la sexualidad de las mujeres. Engels trató el tema asegurando que "con la propiedad privada surgía la necesidad de asegurar la paternidad, para que la herencia de la propiedad estuviera asegurada". Pero la separación entre la esfera pública y la privada significa algo más que la separación entre trabajo productivo y reproductivo; esta separación asegura los aspectos de solidaridad y jerarquías que forman parte de las relaciones sociales entre los hombres. Por ejemplo, algunos estudios sobre colonialismo en el Pacífico Sur, nos indican cómo en un principio los hombres que llegaron establecían relaciones directas con los habitantes locales y no siempre mantuvieron relaciones de dominación. A su vez establecieron relaciones sexuales con las mujeres, quienes a veces eran las que las iniciaban. Con la llegada de los misioneros la preocupación por la moralidad sexual se incrementó y también los intereses comerciales. Gradualmente fue tomando forma el proceso de colonización y con ello se empezaron a establecer relaciones jerárquicas entre los colonizadores y los isleños. Cuando los colonizadores se establecieron con sus mujeres, la plata de sus hogares y las particulares formas de relaciones entre los matrimonios, se acabaron de perfilar la pautas de diferenciación y jerarquización en las relaciones sociales, laborales y personales.

Por tanto, se puede afirmar que la constitución y separación de las esferas públicas y privadas, la predominante situación de los hombres en la esfera pública y el lugar de subordinación de las mujeres en la esfera privada está estructuralmente determinado.

2.1**LO PÚBLICO Y LO PRIVADO**

Las personas respondemos "a" y "en" las estructuras de formas diversas y complejas. Creamos formas de pensar y actuar que contienen ideas, creencias, valores, nociones de lo que está bien y mal. A estas formas las llamamos culturas. Las relaciones de poder entre hombres y mujeres se constituyen estructuralmente, pero encuentran diferentes formas de expresión en cuanto a las expectativas que tenemos de los hombres y las mujeres. Por lo tanto, el poder estructural y cultural se interrelaciona. En un estudio realizado por Smith en 1978 cuenta cómo se les ofreció a una serie de estudiantes varios estudios académicos con la única diferencia que estaban indistintamente nombrados o por John T. McKey o Joan T. McKey los estudiantes clasificaron como mejores los trabajos masculinos porque como concluye Smith, los hombres aparecen como representativos de las estructuras de poder en la sociedad. También se ha estudiado cómo el profesorado califica los trabajos masculinos al menos con un punto de diferencia respecto a los supuestamente realizados por las compañeras. Los hombres tienen un área (reconocimiento dado por supuesto) y autoridad en la esfera pública que tiene mucho más peso que el área que tiene la esfera privada que envuelve a las mujeres.

Las mujeres están excluidas de la cultura masculina, por lo que ellas crean y han creado otras formas de pensar y de representar el pensamiento.

Ya que las posiciones de dominio están ocupadas por los hombres, la visión que tenemos del mundo no incorpora a las mujeres como mujeres ya que existe un espacio en el que debemos estar y se nos crean las condiciones para que nos expresemos y actuemos como mujeres, mediatizadas por la autoridad paterna.

La esfera personal se constituye como un espacio de "libertad" de "libertad de elegir", de "tiempo libre", un paraíso donde las limitaciones que acarrear los trabajos del mundo productivo no existen, y en el que las necesidades de intimidad, soporte, compañía y sexualidad se desarrollan. Parecería que la humanidad ansía estos espacios de libertad que tienen las mujeres. Las mujeres, que se inscriben primariamente en esta esfera se han convertido en una aspiración de felicidad personal. (Hobson, 1979, p.87). En este marco de referencia, el trabajo es considerado secundario, y la maternidad y la domesticidad se consideran pri-

marios, estos son los espacios en los que se construyen las mujeres en un concreto marco cultural.

2.2 LA FEMINIDAD Y LA MASCULINIDAD

Siguiendo con el discurso del marco cultural, nos enfrentamos con otra distinción: los conceptos de feminidad y masculinidad. ¿Cómo se define la masculinidad y la feminidad? ¿Cómo aprendemos a conformarnos dentro de estas categorías? ¿Cómo se individualizan los hombres y las mujeres y cómo se representa esta individualización?

El estado divide a los individuos en unidades, que en principio aparecen como neutras, es decir, no se inscriben en la estructura social en las que aparecen las categorías de clase, sexo, raza, etc., pero son las prácticas las que el estado utiliza para categorizar a los individuos a partir de características superficiales; por ejemplo, los individuos son propietarios, alquilados, o contribuyentes, etc. La individualidad atomizada también se construye en el lugar de trabajo, donde los individuos no deciden libremente sus actos laborales, sin embargo, son "libres" para vender su fuerza de trabajo.

Esta atomizada individuación permite poco espacio para que cada una y cada uno haga elecciones libres sobre sus vidas como se nos hace creer: "lo hice a mi forma". Pero los procesos de individuación y la ideología de la individualidad se inscriben de formas diferentes en la masculinidad y la feminidad. Según Winship (1978, 1981) existen cuatro caracteres distintos en los que constituye la ideología de la feminidad. La Maternidad, que coloca a las mujeres en el ámbito de la domesticidad. La segunda característica es la Sexualidad, que se construye como el estar atractiva y disponible, aspectos que no aparecen en la maternidad. La feminidad mediada por la masculinidad de la que toma aspectos. Y el cuarto aspecto de la ideología es el de "ser libre" que cruza las otras tres en la construcción de la independencia femenina y la individualidad.

2.3 MATERNIDAD

El primer tema a considerar es el de las responsabilidades domésticas. La mayoría del trabajo doméstico es desempeñado todavía por mujeres. Donde la contribución de los varones tiende a ser la de "ayuda". Los niños y las niñas así como los hogares se construyen y re-

presentan como la responsabilidad de las mujeres y ello es visible en los debates sobre el abandono materno y el trabajo retribuido de las mujeres, donde la posición de la madre en casa se considera la situación normal; cualquier otra situación se convierte en una conducta desviada y una fuente de problemas, investigaciones y especulaciones. El foco del problema sigue siendo el trabajo de las madres y no el tipo de facilidades y calidad de las guarderías apropiadas. El dilema no está resuelto, y nos seguimos planteando ¿es bueno para una criatura ir durante los primeros años a la guardería? o ¿es una buena madre aquella que abandona a su criatura para ganar dinero o conseguir aspiraciones profesionales?

Las personas construyen sus carreras o caminos vitales dentro de las estructuras y las culturas; sus carreras se forman linealmente o en círculos en lo que se puede denominar el curso de la vida. La construcción de la propia carrera consiste en un complejo proceso, que consiste en negociaciones basadas en las estructuras, culturas, biografías, situaciones políticas y referencias del mundo. Critcher (1977) define las biografías como la red de circunstancias personales, decisiones, aciertos y desaciertos que ocurren en una situación que está altamente estructurada y con opciones culturales limitadas. Las biografías son otro conjunto de materiales básicos (relaciones familiares, salud, etc.) que facilitan o limitan la construcción de las carreras. El tener en cuenta las líneas políticas y la marcha del mundo son a su vez grandes potenciadores en la construcción de las vidas personales como carreras. Pero en este complejo entramado existen huecos, rendijas que sabemos aprovechar para desarrollar nuestras vidas. Son esos espacios, en los que se instalan las resistencias, que pueden adoptar formas de organización política, acciones colectivas o actos de rebelión diarios, que pueden ser individualistas y aislados pero que no dejan de ser fenómenos de insubordinación. Estos procesos ocurren entre las personas que se encuentran en situaciones de subordinación, gente que trabaja en fábricas, minas, oficinas, tiendas, escuelas, hospitales, etc. que hacen lo que pueden para mitigar y resistir y transformar las condiciones de su subordinación, situación que también es generalizable a las mujeres en el hogar.

4. *Socialización de niños y niñas*

Consiste en el proceso por el cual diríamos que la sociedad es un marco inamovible en el que se socializan nuevos miembros, el concepto es más complejo, pero nos servirá para tener una idea general sobre la construcción de subjetividades.

4.1

LA NIÑEZ

Las niñas y los niños se diferencian tan pronto como nacen, convencionalmente se les viste con ropas y colores diferentes, se utilizan distintos términos para describirlos (este niño será movidito, es un granuja, trasto, juguetón, ... esta niña es tranquilita, es una meona, llorona, es cariñosísima, ...) es decir, sus comportamientos y manifestaciones son interpretadas de forma diferente. Según las investigaciones sabemos que si un bebé llora y es una niña lo interpretamos como expresión de miedo, si es un niño como enfado. Le sonreímos y le hablamos más a las bebés que a los bebés. Estas reacciones no son dependientes de las características de los bebés sino de las personas adultas que los interpretan de este modo. (Statham 1988) "Hijas e Hijos: Experiencias del Crecimiento No-Sexista". En cuanto los niños y niñas comienzan a crecer se ven bombardeados por mensajes estereotipados ocultos de cómo los niños y las niñas deben comportarse, con qué juguetes deben jugar, cómo deben estar, vestirse, etc. Las niñas están más controladas que los niños y se las alienta a centrarse más en la casa.

Cuando las niñas crecen, sus experiencias familiares, su escolarización, los mensajes explícitos y subliminales de los mass-media les proporcionan las orientaciones para la estructuración sobre el amor romántico, el matrimonio, la maternidad y la sexualidad.

4.2

LA ESCOLARIZACIÓN

La ideología oficial relaciona la escolarización y la educación con alumnos no con niños y niñas. Pero la investigación nos demuestra que aunque de una forma oculta y no oficial el currículum diferencia a los alumnos en niños y niñas. Por ejemplo, Clarricotes (1978) observó diferencias en el comportamiento del profesorado respecto a niños y niñas y en cuan-

to a las expectativas profesionales. El estudio de Marina Subirats y Cristina Brullet (1988) nos dan cuenta de las diferentes interacciones verbales del profesorado hacia el alumnado y de éstos y ellas hacia el profesorado. Se espera que las niñas sean más consideradas, conscientes y con buen comportamiento. Por lo tanto, si las niñas se conforman a este patrón tendrán la aprobación del profesorado. Por otro lado, los niños son el centro de la clase, y mientras se piensa que son más difíciles, se considera que son más interesantes y más capaces intelectualmente. Cuando las niñas obtienen buenos resultados escolares se suele decir que se debe a su esfuerzo más que a sus capacidades. Los resultados académicos son en estos momentos más brillantes los de las chicas que los de los chicos; sin embargo, las chicas siguen teniendo dificultades en el mercado laboral. El profesorado tiende a pensar que trata por igual a chicos y a chicas, aunque está más que demostrado que en las asignaturas curriculares que se consideran tradicionalmente masculinas, el profesorado tiende a poner más entusiasmo con los chicos que con las chicas. Las percepciones del alumnado es que el profesorado tiende a poner más entusiasmo con los chicos que con las chicas. Sin embargo, las percepciones del alumnado es que el profesorado trata mejor a las chicas que a los chicos, en tanto que no les gritan o las reprenden continuamente. Sin embargo, cuando las chicas no se acomodan a las expectativas del profesorado, éste tiene más dificultades en tratarlas y trata de condicionar y limitar su asertividad o firmeza.

Walden y Walkerdine, (1982, 1988) en un estudio realizado sobre el rendimiento académico de las chicas en matemáticas, confirmaron que durante los primeros años de escolarización, el profesorado no parecía tener dificultades en afirmar que las chicas rendían bien, los problemas aparecían a partir de los once años, que en el Reino Unido comienza la escuela secundaria, no importaba el alto o bajo rendimiento de las chicas, en las evaluaciones siempre existía algún comentario que era descalificador. Estos comentarios se centraban sobre todo en la idea que las chicas son muy trabajadoras y lo que conseguían se debía a su duro esfuerzo y a que seguían las reglas escolares sin dificultad, más que a su brillantez (habilidad que se asume como básica en el rendimiento matemático). Esta lectura del rendimiento académico se encontró en todas las escuelas y todas las edades de secundaria. Por otro lado, se constató que en los grupos de los chicos más jóvenes, el profesorado se refería a ellos como "chicos con potencial", término que pronto, las autoras de la investigación, identificaron como un "rendimiento bajo". El estudio se realizó en 39 aulas en las que

no encontraron ni a un/a profesor/a que se refiriera a las chicas como "chicas con potencial", es decir los chicos poseían cualidades innatas que algún día desarrollarían.

Como parte de nuestro trabajo de investigación "Desarrollo de una metodología de intervención desde la Coeducación" realizado en dos escuelas de primaria y dos de secundaria en Barcelona, controlamos las evaluaciones. Contabilizamos los tiempos que el profesorado destinaba a comentar las incidencias académicas y vitales de chicas y chicos, así como los adjetivos que empleaban para calificar y descalificar al alumnado. A partir de ahí observamos que el profesorado hablaba de las chicas con buenas notas como muy trabajadoras, aunque no particularmente inteligentes, respecto a las chicas con malas notas eran tontitas, negadas, incapaces, ... sin embargo ejemplificó otro comentario de una profesora respecto a un alumno de 1º de BUP ... "no puede ni escribir su nombre sin poner faltas ... no porque no sea inteligente ... pero es que no puede estar quieto ni un segundo ... no puede concentrarse ... no para de molestar ... pero es brillante".

Otro peso con el que tienen que cargar las chicas es la construcción de su sexualidad y de su reputación sexual. Las identidades de género y las creencias cristalizan en la adolescencia cuando empiezan la secundaria, pero estos temas no son nunca temas ni de reflexión, ni discusión en los centros educativos. Sin embargo, las chicas se convierten en jóvenes mujeres y consciente o inconscientemente los temas de la sexualidad masculina y femenina están presentes.

Mahony (1985) afirma que tanto académicamente como socialmente las chicas se encuentran en una posición de desventaja en centros educativos mixtos. En las entrevistas que realizó en su trabajo, la mayoría de las chicas había sufrido acoso sexual de una u otra forma a lo largo de sus años escolares. Lees (1986) describe las dificultades con las que se encuentran las alumnas cuando tienen que establecer su reputación sexual en el continuum de putas/estrechas; ellas tienen que aprender a aparecer como no disponibles sexualmente y a la vez femeninas.

Sandra Milligan en un trabajo de investigación titulado "A Girl's Eye View" comenta que las chicas de Nueva Gales contestaron a un cuestionario sobre lo que más les gustaba y disgustaba de sus experiencias escolares y hasta qué punto su género afectaba a su escolaridad. La mayoría de las chicas estuvieron bien dispuestas a comentar sobre el acoso que recibían en la escuela por parte de sus compañeros y a veces de sus profesores. Las chicas se acomodaban a este acoso de formas diferentes, lo más sobresaliente en sus respuestas al acoso es que las inclinaba a ser dóciles y pasivas, les restringía el acceso a ciertos espacios, les minaban sus sentimientos de seguridad, confianza en sí mismas y el valor que representa el ser chicas. El profesorado, aseguraban, "no le da importancia a este tema, ya que ocurre constantemente y parecen no enterarse".

(El acoso consistía en bajarles las bragas, especialmente si sabían que estaban con el periodo. Sus reacciones eran caminar pegadas a las paredes o sentarse para protegerse).

Las chicas son definidas en términos sexuales más que por sus atributos y este hecho contribuye a la subordinación de las chicas y las mujeres. La sexualidad, aparentemente realidad privada y personal, de hecho refleja relaciones de poder entre hombres y mujeres. El uso del término "puta" funciona como una forma de control social, que coloca a las chicas hacia formas aceptables de sexualidad en el contexto del amor romántico, un novio estable con visos de matrimonio. Lees añade que "el sexismo aparece como una característica de los lazos masculinos donde la denigración de las chicas y las mujeres construye una cierta camaradería".

Dilemas en la educación de las chicas

El primer dilema se expresa en las asunciones filosóficas que subyacen a las reformas educativas en cuanto a una educación más igualitaria para las chicas. Las chicas han sido alentadas a participar más igualitariamente en los espacios masculinos del currículum. Sin embargo, y al mismo tiempo que se las anima a ser cada día más como los chicos, las chicas paradójicamente se construyen y se las trata de forma diferente a los chicos en términos físicos, corporales y sexuales. Esta construcción se generaliza a todos los grupos de chicas. El segundo dilema es un resultado del primero y se refiere al currículum. Para las chicas, el currículum opera en dos dimensiones distintas. El primer nivel consiste en la articulación del currículum formal, de la igualdad sexual por la que todas pueden optar a asignaturas y cursos en igualdad de condiciones. El segundo nivel es el currículum vivo de las chicas, las experiencias vividas diariamente en la escuela. Este segundo nivel es menos tangible, visible y cuantificable. Se refiere especialmente a lo que conocemos como currículum oculto (atención del profesorado, materiales disponibles para ellas, comparándolo con el de los alumnos) y el trato que reciben por parte del profesorado y de los alumnos. Estos dos niveles del currículum podrían considerarse como otra dicotomía de la esfera privada/pública del currículum.

Las políticas de reforma se centran primariamente en el primer nivel del currículum; conseguir la igualdad por la que las chicas participen en todos los ámbitos masculinos, en lo que denominaríamos "el currículum público". Mientras que se ha tratado de ignorar el segundo nivel, las experiencias diarias de nuestras alumnas o el "currículum privado". Este hecho ha tenido consecuencias de alienación para muchas chicas en sus experiencias educativas. Igualmente coloca a las alumnas en una disyuntiva entre ser iguales a los chicos en el ámbito público de la escuela, mientras que estructural y culturalmente están construidas diferente que los chicos y filosóficamente se las considera como "el otro" en relación a ellos. Pateman (1991).

¿Qué pasa con los chicos? Por un lado, parece ser que cuando tratamos el tema de las chicas simultáneamente estamos arrebatando algo a los chicos, hecho que produce tensiones entre el alumnado masculino y culpabilidad entre el profesorado femenino que no se atreven a hablar en nombre de las alumnas. ¿Habéis experimentado qué ocurre en vuestras aulas o casas si empezáis a utilizar el doble género?

Por otro lado, existe una clara articulación por parte de la comunidad escolar que la educación de los chicos es más importante y tiene más valor que la de las chicas.

7.

La asunción de la neutralidad de género

La asunción de la neutralidad de género es una característica inherente de la política liberal sobre la igualdad: la idea de que la igualdad tiene que ganarse a base de ampliar la noción liberal del individuo abstracto y las mujeres forman parte de esta individualidad abstracta. Este concepto falla en reconocer la masculinidad del individuo, la división entre los ámbitos públicos y privados y la asimetría de las relaciones sexuales.

Las asunciones sobre la neutralidad, asimetría o reciprocidad han sido una característica fundamental de la teoría de la igualdad de oportunidades y están en la base de las más recientes reconceptualizaciones de los estudios de mujeres, como estudios de género o igualdad de los géneros incorporados a la terminología oficial.

8.

El miedo al éxito

¿Es cierto que las chicas tienen miedo al éxito?, ¿qué consecuencias se derivan de este hecho? Lee Anne Bell (1989) en un estudio etnográfico realizado en 10 escuelas de New York identificó seis dilemas que presentaban las chicas respecto a sus rendimientos académicos.

- 8.1 El éxito versus la amistad.
- 8.2 El silencio versus la presunción.
- 8.3 El fracaso versus perfección.
- 8.4 La belleza versus marginalidad.
- 8.5 La pasividad versus la agresividad.
- 8.6 La conformidad versus ser castigada.

8.1

EL ÉXITO VS. LA AMISTAD

Las chicas sienten profundamente esta oposición como excluyente. Se presentó una situación en la que una chica obtuvo un premio en un concurso de ciencias y la otra participante perdió. Se les preguntó a las alumnas cómo se sentían ante la una y la otra. Las respuestas fueron las siguientes "dividir el premio entre las dos"; "dar el trofeo a la clase"; "olvidarse del premio, al fin y al cabo era sólo un trozo de metal", etc. Todas las opciones iban encaminadas a mantener la amistad y sacrificar el éxito obtenido.

8.2

EL SILENCIO VS. LA PRESUNCIÓN

El éxito está cargado de significados que están contrapuestos a los valores y sentimientos de feminidad. Las chicas expresaban la alegría de obtener éxitos, pero nunca a expensas de las demás. Ellas temen mucho más el verse aisladas que verse reconocidas. Como resultado ellas silencian sus éxitos porque sienten que se interpretan como una chulería y preferirían que todo el mundo hubiera obtenido el mismo éxito que ellas.

Además, las chicas consideran que los éxitos obtenidos se deben a factores externos (suerte, más tiempo, ayuda de los demás, etc.) mientras que los chicos tienden a atribuir el éxito a sus capacidades y esfuerzo (Maehr & Nicholls 1980).

Las chicas, en resumen, evitan el comunicar el éxito por miedo al ostracismo y porque valoran la solidaridad social, y en un segundo nivel porque perciben más claramente las consecuencias del éxito en una sociedad tan competitiva.

Esta ambivalencia respecto al éxito puede llevar a las chicas a otros fracasos y al no deseo de correr riesgos para obtener éxitos. Ayudar a que las chicas reconozcan públicamente sus éxitos y reflexionar con ellas la aversión hacia las estructuras competitivas puede permitirles reconocer y enfrentar el problema.

8.3

EL FRACASO VS. PERFECCIÓN

Las chicas también reciben mensajes contradictorios respecto al fracaso. Investigaciones realizadas al respecto nos aseguran que las chicas tienden a interiorizar el fracaso mientras que los chicos lo exteriorizan (Frieze 1980). La habilidad que muestran los chicos de aceptar los fracasos y aprender de ellos se atribuye a su participación en juegos y deportes más competitivos (Geadelman, et al., 1985), así como de la interacción crítica que reciben constantemente del profesorado (Sadker & Sadker, 1982; Subirats & Brullet, 1988).

La mayoría de las chicas ante una situación de fracaso abandonan la situación, pero no tienen alternativas de mejorar la situación, y se dicen a sí mismas "no importa", o hablan con amigas durante horas.

Podemos ayudarlas utilizando una actividad que se utiliza para incrementar la auto-estima.

"Me siento cuando ... porque ...".

8.4

LA BELLEZA VS. LA MARGINALIDAD

Los medios de comunicación son constructores de modelos de éxito y fracaso en lo que se refiere a cómo deben aparecer físicamente las chicas. Las chicas saben que deben tener los siguientes atributos si quieren triunfar:

Altas, delgadas, hermosas, guapas, pelo largo y ondulado, ropa de moda, aparecer siempre reluciente, rubia, rica, ...

Si se les presentan fotografías de mujeres de todas las edades, clases sociales, razas, tamaños, realizando acciones interesantes y con cara de estar disfrutando y se les pide que vuelvan a repetir la lista de adjetivos, veremos cómo la lista será diferente y comentarán que

se puede tener éxito siendo gorda, vieja, pobre, disminuida, arrugada, ... A través de esta actividad las chicas retaron el "Éxito=Belleza".

8.5 PASIVIDAD VS. AGRESIVIDAD

La investigación nos ha demostrado en un sinnúmero de trabajos que los chicos reciben más atención que las chicas por parte del profesorado. (Grant, 1983; Irvine, 1986), las chicas suelen resentir este hecho y la forma que los chicos utilizan para conseguir la atención.

Ante esta situación el profesorado tiende a premiar la pasividad y castigan a las chicas que se muestran firmes y contestatarias. Ante estos conflictos en las aulas las chicas pueden reaccionar pasivamente y no intentan preguntar, ni levantar la mano para pedir explicaciones, por lo que las consecuencias son claras, su situación pasa a ser la de presencia corporal sin voz, y las chicas que contestan o tratan de imponer su criterio acaban manifestando sus actitudes de una forma agresiva.

8.6 CONFORMARSE VS. RECIBIR CASTIGOS

Hasta que las personas educadoras no sean conscientes de las causas que están detrás del miedo de las chicas a obtener éxito, y no cambien sus actitudes, comportamientos y la estructura y cultura de las aulas, la situación seguirá siendo la descrita en estas líneas. Sin tales cambios, las resistencias de las chicas continuarán encontrándose con las barreras estructurales, culturales conscientes e inconscientes que las coloca en una situación de inferioridad y subordinación, cuyas consecuencias se traducen en una inadecuada participación escolar.

La teoría de la diferencia

Las nociones filosóficas sobre "mujer" como la "otra" oprimida en relación con el paradigma masculino nos han llevado a estudiar las posibles diferencias de las mujeres respecto a este paradigma, diferencias que nos pueden llevar a valorar el conocimiento particular y las habilidades de las mujeres.

Esta exploración está comenzando recientemente; se acaba de celebrar un coloquio patrocinado por la UNESCO en el Institute of Education de la Universidad de Londres en el que se debatió el tema "¿Existe una Pedagogía para las niñas?".

Las discusiones y trabajos de investigación están girando sobre todo en cómo incluir estrategias compensatorias que permitan a las chicas incluirse más cómodamente en el proceso de la escolarización: cómo prestar más atención a las chicas, cómo distribuir más equitativamente el espacio, los materiales escolares, etc., cómo ser más conscientes hacia las diversas necesidades culturales o raciales de las alumnas.

Por supuesto que éstas y otras estrategias del estilo son fundamentales, pero no son suficientes. Creemos que en estos momentos se necesitaría un trabajo de análisis teórico respecto a su relación con respecto al paradigma patriarcal que determina la teoría y prácticas curriculares.

Este paradigma produce una reificación de las normas y valores masculinos por el que todas las personas son medidas. Por lo que es necesario distinguir entre las estrategias que apoyan a las chicas por una parte y la necesidad de completar y reinterpretar las relaciones de las chicas respecto al paradigma que las deja en una situación de ambigüedad y desventaja respecto al currículum.

El dilema sobre los estilos de aprendizaje de las chicas

Ha existido una batalla histórica entre las mujeres educadoras para conseguir tratar por igual a las chicas que a los chicos, y no tomar en consideración un doble currículum, pero esta posición ha hecho que negáramos las diferencias de las chicas y, por lo tanto, ha funcionado en contra de muchas chicas y mujeres, a las que se ha considerado deficientes o que no llegaban al nivel apropiado. En nuestras escuelas y en las de todo el mundo occidental es el chico de clase media, blanco al que se considera el "alumno" y los demás y las demás son considerados/as inferiores y deben parecerse al "alumno normal" para poder obtener éxito. (Gipps & Murphy, 1944) ya que el éxito se mide a su vez en términos masculinos.

Jane Martin nos invita a introducir un nuevo enfoque en la sensibilización del género: tomemos en consideración el género cuando el hacerlo sea significativo. "El enfoque de sensibilización de género nos permite explorar el tema de la pedagogía de las chicas sin tener que volvernos a replantear el doble currículum como lo planteaba Rousseau para Sophie y Emile. Nos permite mantener -sin ser inconscientes- que el género es irrelevante en, por ejemplo, quién ha de recibir una educación en pensamiento crítico, o quiénes han de estudiar ciencias y matemáticas, quién debe aprender el lenguaje de los ordenadores, quién debe tener una alta auto-estima ... mientras que es importante la pedagogía con la que trabajamos para conseguir estos objetivos y también el cómo definimos esos objetivos. El uso de pedagogías adecuadas nos permitirán diseñar objetivos comunes para ambos sexos, mientras que las pedagogías han de ser diferentes para hombres y mujeres" (Jane Martin 1995).

Hasta no hace mucho tiempo el tema de las diferencias en las pedagogías de las chicas no había sido recogido como tema del feminismo. Se necesitan diferentes enfoques para los diferentes grupos de chicas.

Los significados son diferentes ya que son constructos sociales. Los textos se leen o se interpretan por distintas individualidades y grupos de acuerdo a sus medios sociales y culturales, sus experiencias en las relaciones de poder y a sus biografías personales. Kenway apunta que tanto las educadoras feministas como el profesorado necesitan preguntarse no sólo cómo y qué ofrecer a las chicas, sino cómo las diferentes chicas responden a lo que se les ofrece ... y añade que para algunas alumnas el discurso feminista puede ser opresivo en

vez de liberador. Por ejemplo el slogan "las chicas pueden hacer cualquier cosa" es una fantasía liberal que quiere decir muy poco para muchas chicas. Kenway argumenta que estos mensajes están dirigidos a chicas blancas de clase media y que se vuelve a problematizar a aquellas que no se ajustan a la norma.

El darnos cuenta de la importancia de reconocer y reaccionar ante las diferencias entre las chicas y la necesidad de diseñar diversas intervenciones para las chicas que respondan y tengan significado para sus experiencias está en concordancia con los nuevos movimientos de las teorías del aprendizaje. Como ya se había hecho referencia a la teoría tradicional de aprendizaje, debido al contexto en el que se desarrolla no tiene en cuenta las diferencias de género y considera el alumno normal, el chico. En el mundo occidental el discurso sobre el logro es masculino y las prácticas educativas han considerado el logro de los chicos como su única preocupación. En Europa el logro de las chicas en alguna asignatura en concreto ha significado un descenso de su estatus, la competencia académica de las chicas siempre se ha construido como mediocridad mental mientras que los chicos siempre se han considerado por tener un potencial y capacidades de idealidad (Michael Cohen). Los fracasos de los chicos se consideran producidos por algo externo a ellos (deficiencia en el profesorado, mala metodología, ...) mientras que las chicas, si fracasan, es atribuido a algo "interno" a ellas (su intelecto o naturaleza). Por lo tanto, mejorar su rendimiento implica cambiar los métodos o las prácticas, mientras que para las chicas implica cambiar ellas, la forma de cómo son o su trabajo.

Los cambios en las intervenciones van en el sentido de: cambiar el tipo de asignaturas y ambiciones profesionales de las chicas; cambiar el sistema de valores, valorando la feminidad y potenciando la auto-estima; cambiar el currículum incluyendo diferentes puntos de vista y valorando las posiciones de las mujeres; cambiar el medio donde ocurre el aprendizaje desarrollando un cambio de cultura escolar.

La pedagogía es sólo un aspecto de la educación. La pedagogía está incluida en un marco educativo más amplio que contiene, objetivos curriculares, asignaturas, formas y estructuras institucionales, definiciones de la función de la escuela, concepciones de lo que es educar (Proyecto de centro y el proyecto curricular de centro). Pero, si tratar temas como la baja auto-estima de las chicas o el acoso sexual de las chicas, y las representaciones curriculares de las chicas y las mujeres se consideran fenómenos aislados, estamos ignorando las profundas conexiones entre el poder y el conocimiento, entre el género y la educación, y permitir que tanto creencias como prácticas sigan sin hacerse patentes, permaneciendo ocultas, invisibles, y perpetuando el status quo que incluye las formas y estructuras del conocimiento masculino.

¿Qué hacer? Tenemos ya suficientes argumentos, trabajos de investigación y experiencias que nos indican qué caminos hemos de tomar para conseguir unas líneas de trabajo educativo más adecuadas a la realidad.

Empezaré refiriéndome a lo que nuestras alumnas expresan libremente cuando se les pregunta sobre sus experiencias escolares. Podemos resumir sus aspiraciones en los siguientes temas:

- Escuchar lo que dicen las chicas.
- Parar el acoso sexual.
- Enseñar en un clima más cooperativo y no tan dominado por el profesorado y el alumnado masculino.
- Retirar las expectativas de género en relación a la participación escolar.
- Ayudar a las chicas para que puedan analizar las relaciones conflictivas en las que se encuentran cuando tienen que decidir las opciones profesionales.
- Ajustar la estructura de la escuela que permita a las chicas combinar las responsabilidades escolares con la familia, el cuidado de las criaturas y las responsabilidades domésticas.
- Premiar el éxito y el talento de las chicas como el de los chicos.
- Darse cuenta de las chicas que son grises o que aparecen sin voz.
- Sensibilizar críticamente sobre los efectos que tiene el género sobre la vida doméstica, económica, social y política.
- Enseñar a los chicos a ser más cooperadores y más sensibles.
- Incorporar una buena educación sexual.
- Proporcionar facilidades de duchas y lavabos que favorezcan la privacidad.

Como vemos lo que las chicas piden tiene que ver con el nivel de currículum que diríamos es el privado, se refiere a sus experiencias diarias en el centro escolar.

En cuanto al profesorado que trabaja o investiga una mejor educación para las chicas, nos sugieren algunas variaciones en las estrategias pedagógicas:

- Usar modos de aprendizaje más cooperativos e interactivos.
- Relacionar los contenidos matemáticos y científicos a la realidad social.
- Alentar la discusión y la colaboración tanto como la competitividad.
- Tener discusiones de clase y reflexiones tranquilas.

-
- Rebajar el ritmo de las explicaciones y animar al alumnado para que utilice el tiempo para preparar las respuestas.
 - Criticar constructivamente dando pautas específicas que ayuden a rectificar. Nunca alabar para contentar o satisfacer de una forma inespecífica.
 - Buscar suficientes figuras femeninas y masculinas en textos históricos, científicos, actividades, etc., y en material de ordenador.
 - Utilizar la evaluación encaminada al aprendizaje y a la reflexión más que a la competitividad.
 - Diseñar evaluaciones abiertas y relacionadas con criterios claros.
 - Incluir suficientes estrategias de evaluación que incluya todas las posibilidades de que el alumnado pueda expresar su trabajo.

Desde este foro abierto, quisiera animar a todas las personas con responsabilidades educativas, a tener en cuenta las reflexiones que acabamos de realizar para que tanto nuestras posiciones de subordinación o dominación nos alienten a buscar estrategias pedagógicas que incluyan a nuestras alumnas, y os animo a que propongais trabajos de investigación en el aula y en la escuela, que sin duda os ayudarán a revelar lo oculto de las relaciones de dominio y subordinación presentes en nuestro sistema educativo.

Bibliografía

- CLARRIOATES, Katherine: "Dinosaurs in the classroom": A re-examination of Some Aspects of The Hidden Curriculum in Primary Schools, in *Women's Studies International Quaterly*, Vol. 1, 1978.
- COHEN, Michel: *Is there a Space for the Acheiving Girl?* UNESCO Institute of Education Colloquium, London, 1995.
- CRITCHER, Chas: "Structures, cultures and Biographies" in S. Hall and Jefferson(eds) *Resistence through Rituals*, Hutchinson, London, 1977.
- FOSTER, Victoria: "Different but Equal? Dilemmas in the Reform of Girls Education". *Australian Journal of Education*, Vol 36, N1, 1992.
- GILLIGAN, Carol: *Maping the Moral Domain: A Contribution of Women's Thinking To Pscycological Theory and Education*. Harvard University Press, 1988.
- IRVINE, Jane: "Teacher-student interaccions: Effects of student race, sex, and grade level". *Journal of Education Pscycology*, Vol 78, 1986.
- KENWAY, Jane: *Pleasure and Pain: Beyond feminist Authotitarianism and Therapy in the Curriculum*. UNESCO Institute of Education Colloquium, London, 1995.
- KRUSE, Anne-Mette: *Single-sex settings: pedagogies for girls and boys in Danish schools*. Institute of Education Colloquium, London, 1995.
- MAEHR, M.; NICHOLLOS, J.: "Culture and achievement motivation A second look". In *Studies in Cross-Cultural Psychology*, Vol 2, 1980.
- MARTIN, Jane: "Science in a Different Style". *American Philosophical Quaterly*, Vol 25, 1988.
- MILLIGAN, Sandra: "A Girl's Eye View". Paper presented to the *Conference Great Expectations*. University of Sydney, 1992.
- PATEMAN, Carol: *Ther Sexual Contract*. Polity Press, 1988.
- RIBERA, María-Milagros: *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Icaria, Barcelona, 1994.
- SAU, Victoria: *Diccionario Ideológico Feminista*. Icaria, Barcelona, 1989.
- SUBIRATS, Marina; BRULLET, Cristina: *Rosa y Azul. La transmisión del género en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.
- SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo: Cuadernos para la Coeducación. *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona, Universidad Autónoma, Instituto de Ciencias de la Educación, 1992.

-
- SADKER, M. ; SADKER, D.: *Sex equity handbook for schools*. New-York, Longman, 1982.
- SMITH, Dorothy: *The Every Day World as Problematic - A Feminist Sociology*. Oxford, Open University Press. 1987.
- WALKERDINE, Valery: *The Mastery of Reason*. Routledge, London, 1988.
- WALKERDINE, Valery : *School Girl Fiction*. Verso, London, 1990.
- WOOLSTONECRAFT, Mary: *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid, Cátedra, 1994.

M^a DOLORES FERREIRO DÍAZ
M^a JESÚS DÍAZ ANCA

**Miembros de la Comisión de
Docencia de la Asociación
Galega de Planeamiento
Familiar e Educación Sexual.
Santiago de Compostela**

Educación
para la
salud

Recibimos una llamada de Ana...

Fue hacia finales del mes de Mayo. Ana Agirre, de EMAKUNDE, nos llamó por teléfono, informándonos de que el Instituto Vasco estaba organizando unas jornadas que se titulaban: La Coeducación, ¿transversal de las transversales?... y nos invitaba a participar, para abordar este tema en relación con la Educación para la Salud.

Debemos confesar que nos sentimos profundamente impresionadas. El título, por sí sólo, era lo suficientemente expresivo, como para poder adivinar muchas de las cosas que estaban detrás de él: la importancia del rol de género en el proceso educativo, el carácter prioritario de la coeducación, hasta el punto de impregnar integralmente el currículum, incluso trascendiendo a las demás transversales. Era algo que nos parecía... ¡uf!..., ¡de un nivel!... Por otra parte, nos llamaban a nosotras, para abordar uno de los aspectos del asunto. Resultaba sumamente gratificante y así se lo expresamos a Ana desde el primer momento. Pero también queremos manifestar nuestro agradecimiento aquí, desde este foro, porque, a decir de la sabiduría popular, las palabras se las lleva el viento ...y parece que las que se escriben perduran... ¡Muchas gracias a EMAKUNDE y en particular a Ana, por esta invitación!

Pero, a partir del momento en que aceptamos la intervención, había que pensar en que sistematizar todo esto ya era otra cosa... ¿cómo lo hacíamos? Se nos pedía algo práctico, tipo taller, precedido de una intervención en mesa, que situase un poco la cuestión desde el punto de vista teórico y que proporcionase la perspectiva necesaria para el trabajo. Evidentemente, esto era un auténtico reto para nosotras. Había que ponerse a trabajar inmediatamente. Estudiar los datos de los que disponíamos, analizar nuestras propias intervenciones en este sentido... y elaborar el discurso... y escribirlo, porque pensaban publicar después una recopilación de todos los materiales.

A pesar de que tenemos por costumbre intentar cumplir los compromisos con puntualidad, no pudimos entregar el texto cuando acudimos a las jornadas, debido a estos imponderables que se producen a veces y, en este caso, tenemos que decir que afortunadamente, porque esto nos permitió añadir algunas cosas, que recogimos durante nuestra intervención y los días siguientes a la misma, y que nos parecieron muy interesantes. Nuevamente, gracias a las personas que las aportaron y, en general, a todas las que acudieron al taller.

Por fin, os "salió" todo lo que sigue. Esperamos que pueda aportar algo en el aspecto que nos ocupa y que, además, resulte amena su lectura... ¿os parece mucha pretensión?

¡Vamos a ver si lo conseguimos!

2.

De la enfermedad a la salud..., de la prevención a la promoción...

La Medicina, como práctica al servicio de la curación y del alivio de las personas enfermas, es tan antigua como la humanidad. Con más o menos elementos religiosos o filosóficos, se conoce de su existencia en todas las épocas. Desde los primeros tiempos, se produce un proceso simultáneo de búsqueda..., de saber más..., de conocer mejor las dolencias, sus orígenes y sus remedios. A lo largo de la Historia, la medicina va incorporando cada vez más elementos empíricos a esta búsqueda y, en consecuencia, va desprendiéndose de algunos de los componentes mágicos, a través de los cuáles se explicaban la mayoría de las enfermedades y determinaban que la práctica médica incluyese un conjunto de rituales e invocaciones al "más allá"..., a lo sobrenatural, haciendo de la curación un fenómeno casi milagroso y del ejercicio de la medicina la expresión de un poder, casi sin límites.

Aunque la incorporación de elementos científicos a la investigación y a la práctica de la medicina data de varios siglos atrás, al menos en sus prolegómenos, esta Ciencia continúa teniendo por objeto el conocimiento de la enfermedad, hasta hace bien poco tiempo. Los estudios se dirigían al descubrimiento de las causas de la enfermedad y de las terapéuticas más eficaces, y el fundamento de su ejercicio era la curación de las dolencias, o cuando menos su alivio. Por lo tanto, el facultativo asumía totalmente la responsabilidad de la curación y, en consecuencia, el mayor o menor éxito de la intervención se atribuía a los conocimientos que tuviese y a su propia sabiduría para saber aplicarlos. Todo ello sin excluir el poder sobrenatural, que continuaba teniendo una gran importancia, sobre todo cuando el mal y su remedio excedían del conocimiento humano.

Con el descubrimiento de muchas de las causas de los procesos patológicos y de muchos de los factores que influyen en su desarrollo, se introduce el objetivo de la prevención, inicialmente generalizado a las enfermedades "contagiosas". El aislamiento y la desinfección eran, en este sentido, las medidas más habituales. Pero, con el paso del tiempo y los avances en las investigaciones, se identificaron una serie de factores más propios de las personas, de los que dependía el éxito o el fracaso de los planes generales de prevención: de poco valía que se descubriese un nuevo agente causal, una nueva vía de transmisión, una vacuna, o un agente desinfectante, si las personas se exponían igualmente al agente, no llevaban a cabo las medidas de aislamiento, no acudían a vacunarse y no utilizaban o utilizaban mal el desinfectante.

Se plantea entonces la necesidad de intervenir en la Educación Sanitaria de la población, que tendría como finalidad la de informar y animar o “motivar” a los individuos, para que hiciesen uso de las medidas más elementales de prevención.

Este tipo de intervención, de carácter esencialmente informativo y propagandístico, resultó de gran utilidad en su momento. De hecho, se le atribuye en gran parte el éxito de las grandes campañas de vacunación y, en general, de protección contra determinados agentes.

Pero la erradicación de muchas de las enfermedades infecciosas que provocaban grandes desastres en las comunidades, la disminución de la mortalidad y, en consecuencia, la longevidad de las poblaciones, abren paso a otro tipo de procesos. Así, el éxito en la lucha contra la tuberculosis, que era una de las causas de muerte más frecuentes hasta los años 60, deja paso a la lucha contra el cáncer, la arterioesclerosis y, más recientemente, el SIDA, todos ellos de gravedad predominante hoy en día.

Por su parte, los esfuerzos científicos para lograr la identificación de un “agente único”, causante de cada enfermedad, se redireccionan hacia el estudio de la enfermedad como resultado de un proceso multifactorial. Ya no se trata de prevenir la aparición de una enfermedad, luchando contra el agente que la provoca y protegiéndose de él. Se trata más bien de evitar la exposición a múltiples factores, que influyen en el deterioro de la salud y que pueden conducir a enfermedades muy diversas: se habla ya de los factores de riesgo. Al mismo tiempo, comienzan a identificarse también los llamados factores de protección, que actúan de modo inverso: aumentando la calidad de vida y el nivel de salud. Unos y otros guardan relación, en buena medida, con ciertas conductas y hábitos de las personas.

A partir de este momento, se cuestiona ya la eficacia de la Educación Sanitaria que, por sí sola, no es capaz de reconducir los hábitos para evitar la exposición al riesgo y, mucho menos, propiciar la elección de alternativas saludables. Se propone entonces la intervención en Educación para la Salud, como proceso complejo, que incluye el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de habilidades y, sobre todo, la Educación de actitudes, como la independencia y autonomía personal o la responsabilidad, todas ellas indispensables para situar el protagonismo en la salud individual donde le corresponde: en la propia persona.

En resumen, el haber llegado a la investigación y a la promoción de la salud a través de la enfermedad, de su padecimiento, de su curación y de su prevención, es una paradoja sólo en apariencia. Desde nuestro punto de vista, no es más que la respuesta natural a la situación de malestar: la búsqueda de soluciones cada vez más eficaces.

Las investigaciones de carácter social sobre temas de salud, a las que aludíamos anteriormente, suelen realizarse en la línea metodológica del análisis de los datos, en relación con una serie de variables. Entre éstas, una de las que se utiliza en primer lugar es el sexo. Seguramente resulta impensable plantear los resultados de un estudio de Salud Comunitaria, sin tener en cuenta la relación de estos con el sexo. De hecho, cuando se investiga una población formada únicamente por hombres o por mujeres, se explica cuáles son los motivos o se intenta buscar las causas. Las propias técnicas sociológicas para el diseño de los trabajos de campo, al uso en la actualidad, "obligan" a seleccionar las muestras respetando el criterio de la distribución por sexos y a guardar su proporcionalidad con el universo del que se trate, con independencia de cuáles puedan ser los demás criterios de distribución.

Pero ¿es realmente el sexo lo que está en relación con la salud y con el riesgo? Teniendo en cuenta que ya se ha determinado la relación entre el sexo biológico y algunos aspectos de la salud, y también que algunos de los aspectos importantes de la salud aparecen asociados con características más propias del género, entendemos que se debería de empezar a hablar de dos variables discriminadoras: el sexo y el género. Sin embargo, no es frecuente encontrar ambas apreciaciones en los trabajos sobre salud. Se habla del sexo masculino y femenino, y se alude, como mucho, a que tal o cual variable está más en relación con influencias ambientales que con el hecho biológico de ser varón o mujer. Esto nos hace pensar que la adaptación de la terminología al uso, es una cuestión que aún está pendiente de abordar y de resolver.

Después de que la ciencia haya dado saltos cualitativos de tanta importancia como el nuevo enfoque de la investigación en el marco de la salud, de la intervención en el marco de la educación para la salud y de la promoción de las actitudes saludables ante la vida, no deja de resultar curioso que se continúe hablando en términos absolutos del sexo, con la cantidad de apreciaciones diferenciales, a nivel actitudinal y conductual que se le atribuyen al género. En cualquier caso, estimamos que la utilización indiscriminada de un término único, que además alude tradicionalmente a una característica biológica, para hacer referencia a temas de salud... puede resultar imprecisa, entraña sus riesgos y, sobre todo, encierra su currículo oculto.

La conducta y la salud, están en relación

Parece que la relación entre la conducta y la salud es evidente. Como comentábamos anteriormente, la buena salud de las personas depende, en buena medida, de sus conductas y hábitos. De hecho, se han acuñado los términos conducta saludable y conducta de riesgo, que aparecen reflejados en la mayoría de los estudios sobre temas de Salud y de los diseños de la intervención en EpS, para referirse y catalogar todos aquellos comportamientos humanos que influyen en la salud. Todo esto no sólo no es ya objeto de controversia alguna, sino que constituye un punto de partida casi obligado, para abordar el tema.

Pero, al mismo tiempo, hay otra serie de cuestiones que derivan de este paradigma y que tienen gran importancia en los programas de intervención, sobre las cuales ya no se produce un consenso tan generalizado. Por ejemplo, cuando hablamos de una determinada conducta saludable, lo hacemos generalmente en términos absolutos (llevar una dieta equilibrada es saludable), o casi absolutos, cuando no hay un acuerdo general sobre la propuesta (no consumir bebidas alcohólicas, o hacerlo con moderación, es saludable) ¿deberíamos entender, entonces, que "apartarse" de esta línea es una conducta de riesgo?

Cuando abordamos directamente el riesgo, también solemos hablar en términos absolutos (consumir drogas, refiriéndose a las no consentidas, supone un riesgo para la salud), entonces, ¿podríamos entender que "apartarse" de esta línea, es decir, no consumirlas, es una conducta saludable?

Si esto es así, podríamos pensar que la intervención en EpS debe ser diseñada con el objetivo de que las personas emitan determinadas conductas y dejen de emitir otras. Evidentemente, elaborar un inventario de conductas en función de su riesgo, en los términos que hemos comentado e intervenir para lograr "inculcar" unas y "erradicar" otras, no parece un objetivo viable. Quizás se trate de una empresa demasiado dificultosa y, a lo mejor, esta dificultad está determinada por algunas circunstancias, que conviene tener en cuenta. Por ejemplo, una determinada práctica o un hábito, que es a lo que se alude generalmente en temas de salud, son cuestiones que deben ser diferenciadas de lo que sería la conducta. En términos conceptuales, la conducta es el conjunto de operaciones que realiza un sujeto como respuesta a unas necesidades (estímulos). Para satisfacer estas necesidades, el sujeto ha de relacionarse y llamaremos objetos de su conducta a todos aquéllos elementos con los que se relaciona (personas distintas a ella o ella misma, animales, otros elementos del me-

dio, como alimentos, materiales, etc.). Una vez que la necesidad se haya satisfecho, desaparecerá la tensión que provocó la conducta. Llamaremos práctica conductual a cada una de las operaciones concretas que realiza el sujeto y hábito a la repetición frecuente de una misma práctica, cuando ésta se realiza con las mismas claves hasta llegar a "automatizarlas". Un ejemplo sería: el hábito de tomar un café después de la comida del mediodía, deriva de la práctica concreta de tomar este café, repetida sistemáticamente a lo largo de un tiempo y se contextualiza dentro de la conducta alimentaria de la persona, uno de cuyos aspectos es la clase de productos que ha incorporado a su alimentación.

Podemos decir, por lo tanto, que una conducta es un complejo de operaciones, que se expresa a través de las prácticas y que, en todo caso, trasciende de los hábitos.

Otro elemento de fundamental importancia, a considerar dentro de la práctica conductual y de la conducta en sí misma, es la motivación: la percepción de proximidad del objeto y, en consecuencia, de la satisfacción de la necesidad. La motivación influye decisivamente, como facilitadora de la conducta, hasta el punto de condicionar la realización de la operación aun cuando el estímulo no sea muy potente. Por ejemplo, cuanto menor cercanía o facilidad para conseguir algo percibe un sujeto, mayor deberá ser la necesidad o el estímulo para que realice la operación necesaria para conseguirlo.

Desde esta perspectiva, analizaremos una serie de conductas humanas, a través de prácticas concretas, y ver si es su objeto el que influye en la salud, como parece entenderse con frecuencia, o si es algún otro de sus elementos.

4.1

LAS PRÁCTICAS SEXUALES DE RIESGO..., EN EL CONTEXTO DE LA CONDUCTA SEXUAL

Una persona (sujeto), siente un deseo sexual (estímulo que provoca una tensión). En la especie humana, el objeto de este deseo suele tener una identidad concreta (una persona determinada o el propio sujeto en sí mismo). La tensión provocada por el deseo, lleva al sujeto a la realización de una práctica sexual, que suele ir precedida de otra serie de operaciones relacionales, sobre todo en determinadas circunstancias. Cuanta mayor facilidad percibe el sujeto de realizar su práctica sexual (motivación), menor deberá ser el estímulo y la tensión para llevarla a cabo.

Pero, ¿cuáles son los condicionantes de esta motivación? A primera vista, parece que la percepción del mismo deseo en la otra persona puede ser un facilitador potente. Sin embargo, conviene considerar que la conducta sexual humana está mediada por otros factores que influyen decisivamente y que condicionan cada una de sus prácticas: la sensación de estar deseando algo "malo", la concepción de la práctica sexual como operación destinada a satisfacer otras necesidades esencialmente distintas al deseo, la "justificación" de las prácticas sexuales sólo con objetivos concretos, distintos al placer (procreación, etc.) y otros muchos, de los cuáles la persona es consciente o no, suelen actuar como inhibidores de la relación y/o condicionar que la práctica sexual y, en consecuencia la conducta, sea plenamente satisfactoria.

Veamos lo que ocurre si estos son los parámetros en los que se mueve la conducta sexual de una persona. Condicionado por inhibidores tan potentes, el sujeto puede realizar una práctica sexual sin deseo, movido por otras necesidades (por ejemplo, porque esto le indica que va a ser mejor aceptado por su pareja... más querido, más admirado por sus iguales, etc.) o con un objeto que no es el de su deseo (movido por sentimientos como la pena, la culpa, etc.). Parece que la práctica en sí misma no es demasiado saludable. Pero, además, que se añadan otros elementos de riesgo más concretos (embarazo no deseado, transmisión de ITS, etc.), es una posibilidad abierta (la percepción subjetiva de que utilizar las barreras adecuadas puede no ser aceptado por la pareja, puede menoscabar la aceptación, etc., podrían ser determinantes, en este sentido).

Además, parece que, una vez finalizada la operación, la persona no queda totalmente satisfecha y, en consecuencia, la tensión no desaparece. Algunas veces, ni siquiera se reduce, ya que la operación no ha cumplido su objetivo. Por lo tanto, tenderá a repetirse. Evidentemente si se vuelve a operar en los mismos términos, el riesgo persistirá y puede ser cada vez mayor.

Por lo tanto, ¿podríamos hablar de la práctica sexual de riesgo, como operación sexual con penetración y sin barrera con personas de las que desconocemos su estado de salud?, ¿o más bien deberíamos hablar de la conducta sexual de riesgo, como aquella que se realiza en respuesta a estímulos distintos al deseo, con objetos distintos al deseado y en la que además influyen inhibidores como el miedo, la culpa, etc.? Pensamos que, desde el punto de vista de la intervención, es conveniente, cuando menos, introducir el segundo esquema, ya que puede ser el que condicione una práctica de riesgo en cualquier momento.

Una persona (sujeto), siente hambre (estímulo). Esto provoca un estado de tensión que moviliza al sujeto a conseguir alimentos y comer (relación con el objeto). Si además sabe que en el frigorífico hay algunos ya preparados y que, con sólo dirigirse hasta allí y abrir la puerta, puede conseguirlos (motivación), no necesitará sentir demasiada hambre para realizar la operación. En cualquier caso, a medida que realiza ésta, la tensión se va reduciendo hasta desaparecer. Si la motivación hubiera sido menor (no hay alimentos en el frigorífico, o no están preparados, el sujeto tiene serias dificultades para moverse, etc.), hubiera necesitado un estímulo más potente (mayor sensación de hambre) para realizar la misma operación.

Claro que, la conducta humana, suele ser mucho más compleja. En otro caso, no daría lugar a tantos problemas de Salud. Por lo regular se produce como respuesta a diversos estímulos, la mayoría de los cuales no son biológicos. Además, a veces se dirige a un objeto diferente a aquél con el que realmente desea relacionarse. Todo ello facilitado por diversas motivaciones, la mayoría de las cuales están influidas por elementos del subconsciente. De manera que la práctica anterior no se produce en términos tan puros. Veamos alguna de las influencias que pueden intervenir:

Una recién nacida experimenta cualquier sensación de displacer, distinta del hambre. Esto es un estímulo que no sabe cómo resolver, ni tiene la autonomía necesaria para hacerlo. La tensión que provoca desencadena el llanto, que hace acudir inmediatamente a su madre. Ésta se sitúa cerca de ella e intenta identificar el significado de ese llanto y aquello que lo provoca. Quizás decida que es el hambre... Entonces le proporciona alimento, que la bebé no suele rechazar, porque la succión, el contacto físico con su madre y la posición acariiciadora que esta adopta, le proporcionan placer. Pero, una vez finalizada la operación ¿qué ocurre con la tensión a la que dio lugar el estímulo? Si el estímulo no era el hambre, la tensión sólo se resuelve parcialmente y, por lo tanto, tenderá a repetir la demanda. Si el displacer era la necesidad de contacto, caricias o compañía, se resuelve del todo, pero lleva aparejada la satisfacción de una necesidad que no sentía (el hambre), lo que provoca que, de repetirse esto con frecuencia, vaya interiorizando que lo que satisface su deseo afectivo es una combinación de respuestas maternas: caricia, compañía, alimento...

Si esta respuesta fuese sistemática, la bebé acaba por construir una asociación entre la ingestión de alimentos y la solución al displacer, sea cual sea la causa de éste. Seguramente, a medida que va adquiriendo la autonomía personal necesaria, tenderá a satisfacer por sí misma una serie de demandas afectivas por medio de la ingesta de alimentos y desarrollará una conducta alimentaria como respuesta a estímulos diferentes del hambre, que podría traducirse en un aporte excesivo o en una negación de la comida, siempre que ésta no fuese proporcionada por la madre o el padre y en el entorno adecuado. Esta conducta, de dudosa saludabilidad, posiblemente será muy difícil de modificar por medio del entrenamiento o por la introducción de algún elemento motivador diseñado educativamente, puesto que su conducta no tiene relación con los alimentos, sino con la satisfacción de sus demandas afectivas a través de ellos.

Posiblemente, la conducta alimentaria de esta niña acabará por preocupar a sus padres, que entren los riesgos para la salud de su hija y la expresión de esta preocupación puede ser interiorizada por su hija como una señal de afecto y de atención, lo que añadirá una nueva motivación a su conducta... y así sucesivamente, hasta llegar a una depreciación de su propia imagen corporal y establecer una dialéctica entre la ingestión para satisfacer algo que no satisface, que le provoca además un incomodo con su propio cuerpo, al que decide castigar porque no se gusta.

¿Deberíamos entonces hablar de unos hábitos alimentarios poco saludables, o deberíamos introducir la perspectiva de la conducta alimentaria de riesgo, cuando esta se realiza para satisfacer estímulos distintos del hambre? Parece que desde el punto de vista educativo, es importante tenerlo en cuenta.

4.3

EL RIESGO DEL USO DE LAS "DROGAS"..., DENTRO DE LA CONDUCTA DE CONSUMO

El consumo de ciertas sustancias con propiedades psicótropas, legalmente permitidas y socialmente consentidas, o no, es algo que suscita una tremenda preocupación social e institucional. Especialmente si se emiten durante la infancia y la adolescencia, hacen "saltar las alarmas" de las personas adultas, por el riesgo que parecen suponer. Una de estas prácticas, relativamente frecuente en nuestro medio, es el consumo de los derivados del cánnabis.

La preocupación es tremenda y el riesgo que se entrevé de dependencia o de consumo de otros productos más peligrosos está en la cabeza de mucha gente. Por lo menos, así lo confirman los comentarios, opiniones y debates al respecto. Frases como: "...Se empieza fumando un porro y se termina enganchado del caballo...", se manejan con cierta frecuencia y permiten suponer que la sustancia en cuestión tiene unas propiedades que conducen inexorablemente hacia el desastre. Sin embargo, los derivados del cánnabis no poseen propiedades intrínsecas que condicionen, ni siquiera que influyan, en el ulterior consumo de otros productos. Pero es indudable que, en ocasiones, sí se produce una dependencia y sí se da el salto cualitativo hacia los opiáceos, pasando o no por otras drogas "intermedias". Analizaremos esta operación, siguiendo el mismo esquema que en los casos anteriores:

Una persona decide fumar un porro de hachís. Aunque no es una sustancia permitida ni consentida, su uso es una realidad. Está en la calle. La operación (la práctica), se realiza como expresión concreta de una conducta de consumo más general, de la que seguramente forman parte otros productos del medio en el que la persona se desenvuelve. Si este consumo (práctica), se realiza con el único objetivo de satisfacer el deseo de consumir esta sustancia (por sus propiedades, etc.), la meta parece estar clara y la motivación también. Además, la persona en cuestión tiene muy claro que quiere hacer uso de su libertad individual y conoce las características del objeto a consumir. Parece que una vez finalizada la operación, la tensión preconductual desaparecería y sólo se volvería a repetir con la reaparición del estímulo, que nunca tendería a satisfacerse cuando no se dieran las circunstancias apropiadas.

Pero, ¿qué ocurriría si el sujeto realiza la operación de consumo para satisfacer otras necesidades distintas del deseo de consumir? Algunas de ellas podrían ser, (como ejemplo, entre adolescentes): identificarse con el mundo adulto, dar una respuesta contranormativa al mismo, experimentar nuevas sensaciones, mostrarse igual a sus iguales y en consecuencia ser mejor aceptado por estos, etc.

El sujeto no se está relacionando con el objeto con el que parece relacionarse, sino con otros a través de él. Estos otros objetos de relación serían su propio yo, su entorno adulto como figuras de autoridad, sus iguales, etc. La tensión no desaparecería, algunas veces ni siquiera se reduciría. Por lo tanto, la operación tendería a repetirse con frecuencia y podría además condicionar la cantidad y el salto cualitativo a otras sustancias más agresivas o de mayor riesgo.

Este mismo esquema sería válido para analizar el riesgo del consumo de alcohol, legalmente permitido y socialmente consentido, aunque posee unas propiedades intrínsecas significativamente más peligrosas para la persona de las que tiene el cánnabis.

Entonces ¿podemos hablar de prácticas de consumo de riesgo, en referencia al uso de drogas, o deberíamos quizás hablar de conductas de riesgo, haciendo referencia a aquellas que se fundamentan y se realizan en respuesta a estímulos distintos que el propio deseo de consumir? Pensamos que, de cara a la intervención educativa, sería conveniente introducir este segundo criterio.

4.4

EN RESUMEN, LAS PRÁCTICAS DE RIESGO SON EXPRESIONES CONCRETAS DE UNA CONDUCTA... DE DUDOSA SALUDABILIDAD

Parece evidente que sea cual sea el elemento o los elementos que condicionan el riesgo de las conductas, este riesgo es preocupante. En ocasiones, las consecuencias de exponerse a él pueden ser muy graves para la salud. Pueden significar incluso un compromiso para la vida de la persona. Cada vez más, por lo tanto, se tiende a intervenir para evitar estas conductas, pero la intervención no siempre tiene éxito. Es más, cuando lo tiene, logra, como mucho, disminuir su incidencia. Quizás sea el momento, por lo tanto, de realizar otros análisis para decidir otros modelos de intervención.

En este sentido, algunos de los ejemplos anteriores nos situarían en disposición de decir que las prácticas de riesgo, son operaciones que vienen propiciadas por las conductas no asertivas, es decir, aquellas que se producen confundiendo el objetivo e incluso el objeto, para satisfacer la necesidad que las propicia. Éstas son complejas, en la medida en que se involucra el aparato afectivo humano. Pero conviene tener en cuenta, que sólo partiendo de estas bases podremos incluir en la intervención educativa los elementos necesarios para completarla.

Con carácter general, nos atrevemos a proponer que una conducta asertiva, es siempre saludable, aunque a través de alguna de sus prácticas se establezca relación con un objeto potencialmente peligroso, la responsabilidad con la que se establece dicha relación impedirá que sus consecuencias sean nocivas. Porque, si la conducta asertiva se emite siempre

hacia el objeto con el que se desea establecer la relación. Cuando esta relación es su único objetivo o, cuando menos, el fundamental, y si para ello existe un estímulo único y claramente vinculado al objeto, debemos pensar que se trata de una elección libre y, por lo tanto responsable. En consecuencia ¿puede ser nociva para la salud? Desde nuestro punto de vista, esta conducta es esencialmente saludable, sea cual sea el objeto de la misma.

Pero cuando esto falla, porque el deseo no es el que parece, la meta no está clara y, en consecuencia, el resultado de la conducta probablemente no será la satisfacción de su deseo. Pero, si consigue algún grado de satisfacción (ha conseguido llamar la atención, ha conseguido que le atiendan, ha conseguido tener la sensación de aceptación de sus iguales o elabora haber conseguido demostrar a su sí mismo que es capaz), probablemente continuará emitiendo en la misma línea y estaremos ante una conducta irresponsable y potencial o esencialmente arriesgada.

Así, la conducta no asertiva, puede dar lugar a una práctica de riesgo en cualquier momento, ya que, o no forma parte de las operaciones del sujeto el tomar una serie de precauciones, o decide activamente no tomarlas, dependiendo del caso.

... Y, cuando una conducta no es asertiva ¿cómo es?

La asertividad se ha venido manejando frecuentemente como cualidad de la comunicación entre las personas y los grupos. En los tratados sobre el tema, suelen distinguirse tres tipos fundamentales de conducta de relación no asertiva: la conducta pasiva, la manipuladora y la agresiva. Aplicando esta tipificación a la conducta humana, globalmente considerada, ¿no son, quizás, las formas no asertivas, la agresividad misma en sus distintas expresiones? En términos psicológicos, la agresividad se conceptualiza como la "pulsión destructora" hacia un objeto. Ahora bien, aunque en términos generales suele asociarse con objetos externos al sujeto que la emite (persona o personas, medio en general, etc.), este objeto puede ser también el propio ser. Ese "sí mismo" que resulta lesionado por la llamada autoagresividad. Por lo tanto, podemos hablar de la agresividad como término genérico, pero para concretarla, debemos definir también la dirección de ésta. El impulso destructor puede ser heteroagresivo y en este caso entendemos que se dirige hacia fuera (hacia otros seres vivos, o elementos del medio), o puede ser autoagresivo y en este caso se dirige hacia el propio sujeto de impulso. Puede tener también, de hecho ocurre con frecuencia, ambos componentes, o puede variar su dirección de una a otra conducta del sujeto.

Otra cuestión son las distintas formas de agresividad. El cómo se manifiesta. Efectivamente, puede tratarse sólo de una operación u operaciones, que tienen como única meta la satisfacción del impulso de destrucción. Esta sería una conducta pura, agresiva y sólo agresiva. Generalmente, es consubstancial a la especie. De hecho, los animales agreden instintivamente cuando perciben un peligro o una amenaza y, por lo regular, el objeto de su agresión es aquel que provocó esta percepción.

Ni siquiera aquellos animales que consideramos más "peligrosos" agreden, salvo que tengan hambre (en este caso matan para alimentarse) o se sientan amenazados (lo que no quiere decir exactamente que se los vaya a destruir).

Sin embargo, en la especie humana, es más común la forma "elaborada" de agresividad y así, por ejemplo, la operación no se dirige siempre al objeto que provocó la percepción, sino a otro, que es más vulnerable "...pegué una patada a una niña porque es tonta, y además porque me dio la gana, también antes me pegó a mí un chaval mayor y tuve que aguantarme..., pues que se aguante ella también...", o bien que se percibe como menos peligroso, incluso sin capacidad para responder a la agresión "...qué mal me sentó que me di-

jese "xxx" la profe...., me entraron ganas de matarla... no pude aguantarlo más... salí al patio y tiré una piedra contra un cristal..." .

Otras veces, la agresión no es una operación pura, sino que acompaña a otra "...si no me dejas en paz de una vez, me voy por ahí y no me ves el pelo en una semana...". O bien no se emite en la proporción adecuada a la magnitud que la ha provocado "...hoy por la mañana, me quitaron los libros y me rompieron uno de ellos, pero como eran varios y podían más que yo, me tuve que aguantar..." .

En cualquiera de los casos, no produce los efectos deseados, no llega a liberar totalmente la tensión inicial y, en consecuencia, la conducta vuelve a repetirse. De hecho, entre las personas, la agresividad es un elemento presente en la mayoría de las operaciones conductuales.

Podríamos decir que se tiende a destruir, utilizando otra conducta como vehículo (las relaciones, la comunicación, la alimentación, el uso de sustancias psicotropas, el cuidado corporal, la sexualidad, etc.). En este caso, es muy importante identificar el componente agresivo. Conductas aparentemente independientes del mismo, lo llevan aparejado de un modo importante. Incluso puede ser su componente fundamental.

Además, debemos diferenciar dos formas de expresión distintas: una más activa, más explícita, que corresponde al impulso lesivo emitido a través de una operación distinta "...me voy de viaje, para fastidiar a..." , "...no llego puntual a la cita que tenía, para que así me tengan que esperar y se fastidien..." , etc. Por lo regular, esta operación no suele llevar aparejado un riesgo para el propio sujeto y, en consecuencia, la mayoría de su carga se emite hacia fuera. La otra modalidad, más pasiva, simplemente no contempla el objeto de la agresión ni persigue sus efectos como meta, sino que se realiza a pesar de ello "...conduzco a toda velocidad, porque me gusta la sensación, pero no voy a provocar ningún accidente, por el cual alguien resulte lesionado, porque conduzco muy bien..." , en este caso es más frecuente que el riesgo exista también para el propio sujeto y éste lo desprecie igualmente. En cualquiera de las dos formas, la agresividad puede emitirse en dirección al exterior o al sí mismo, pero las operaciones autoagresivas, suelen ser pasivas con mayor frecuencia "...bebo porque me encuentro mejor después de haberme tomado varias copas, pero no me va a pasar nada porque yo controlo..." .

Otra cuestión profundamente arraigada dentro de la conducta humana es la violencia, que no persigue la destrucción de nada ni de nadie, sino sólo conseguir algo determinado, eliminando su "dificultad" "...tuve que romper el cristal para entrar en la casa..." , "...dame el

dinero o te pincho...". Pero tampoco la violencia es siempre tan explícita. La mayoría de las veces adopta formas más sutiles "...te aconsejo que no salgas esta noche. Te lo digo por tu bien...", "...no me dejas ni que te toque, se ve que ya no me quieres como antes...", "...deja de hacer esas tonterías, me vas a matar de un disgusto...".

Si analizamos todos estos supuestos siguiendo los criterios de no asertividad en sus distintas formas ¿no podríamos hablar siempre de un componente agresivo?

Parece que la pasividad ante el estímulo amenazador, encierra finalmente una clara tendencia autoagresiva, "¿por qué, sino, me voy a tener que aguantar. Podría avisar a alguien que me ayudase, intentar cualquier otra cosa. Sin embargo, me aguanto".

La agresividad (entendida en los términos de la contraposición a la asertividad) parece expresar claramente una tendencia heteroagresiva, generalmente activa y emitida hacia el objeto que causó la percepción de amenaza.

Por último, la manipulación, entendida como la emisión conductual hacia otros objetos y/o otras metas distintas, para, a través de ellos conseguir lo que nos proponemos, introduciendo elementos de presión sobre otros, parece que expresa claramente una tendencia violenta.

Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, es la agresividad el principal componente no asertivo que influye en el riesgo de la conducta, o bien porque lo desprecia, o bien porque lo desafía, o bien porque no lo toma en cuenta.

Una conducta asertiva es impunitiva, no lleva aparejado componente agresivo alguno, porque el sujeto que la realiza no necesita defenderse de nada ni de nadie. No se siente atacado y, en consecuencia, no aparece la pulsión heteroagresiva. No interioriza culpa alguna por su acto y, en consecuencia, no aparece la pulsión autoagresiva. Una conducta no asertiva es punitiva siempre, en mayor o en menor medida, porque implica la movilización de culpabilidades: hacia el sí mismo, produciéndose la pulsión autoagresiva, o hacia el medio, apareciendo la pulsión heteroagresiva. Pero, en general, aunque exista un claro predominio de una de las dos direcciones, la mayor parte de las conductas punitivas encierran los dos componentes.

Durante la adolescencia, son frecuentes las conductas auto y heteroagresivas. Veamos algún ejemplo:

Prescindir del preservativo, o no usarlo sistemáticamente en relaciones sexuales "de riesgo". Generalmente, se dan algunas razones para no llevarlo siempre o para no utilizarlo llegado el momento. Este hecho, que daría lugar a una de las llamadas "prácticas de riesgo", es

muy importante en sí, porque casi nunca deriva de la falta de información sobre el tema. Vamos a ver algunos de los "motivos" que verbalizan las y los adolescentes:

De nuestra casuística...

LAS ADOLESCENTES

- Si ando con él encima, pueden pensar que soy una puta... Bueno, o que soy chollo.
- Si le pido que lo ponga, va a pensar que no me fio de él.
- Si se lo pongo yo, va a pensar que soy una experta en follar. Mucho más que él.
- Si se lo pongo yo, va a pensar que me lo ando haciendo por ahí, con todos.
- Si me echo para atrás en el momento, por no tener una goma para usar, va a pensar que soy una estrecha.

LOS ADOLESCENTES

- Si lo llevo siempre encima, va a pensar que sólo ando al rollo y que sólo voy con ella para follar.
- Creo que no sé ponerlo bien. Haría el ridículo. Ella pensaría que no tengo ni idea. No se iba a fiar de que tengo mi experiencia.
- ...no le voy a preguntar si lo tiene ella. Me diría, ¡pero, ¿tú que te crees?!
- Si corto el rollo para ir a por una goma, a lo mejor, cuándo vuelva, ya no quiere follar... y para una vez que lo consigo.
- Ponerme el condón me corta el rollo. Parar en el medio, abrir el sobre, sacarlo... ¡menudo peñazo!

Parece que estas razones, emitidas desde el campo cognitivo, llevan otras cosas detrás. ¿Por qué, sino, iban a tener tanto "miedo" las personas? ¿Por qué hay siempre ese presentimiento de "...va a pensar que...", "...puede creer que...". ¿Por qué va a pensar el otro o la otra todas estas cosas? Y, si las piensa ¿qué pueden traer como consecuencia? Posiblemente el miedo real que esconden es a que la pareja dé a la relación sexual otro sentido u otro valor distinto al que parece tener para la persona que se expresa. Pero, ¿cuál es realmente el objetivo de la relación? En el sentido asertivo del término sería satisfacer una pulsión sexual hacia otra persona y, en este caso, no habría lugar a introducir todas estas dudas. ¿Que otros estímulos puede satisfacer, en los casos que nos ocupan? Parece que demostrar la experiencia (o la inexperiencia) sexual, dejar claros los "otros" sen-

timientos hacia la persona, o suplir la habilidad para obtener el placer de otras formas, tienen su importancia en estos casos.

Cuando esto es así, lo más preocupante es la preponderancia de este tipo de motivaciones sobre la conducta asertiva. Hasta el punto de que, conociendo los riesgos para la salud y sabiendo cómo evitarlos, no se tienen en cuenta en el momento y se obvian, porque lo más importante es conseguir las metas previstas. Es evidente que el componente agresivo está presente, en la medida en que se menosprecia la propia salud y se hace una dejación de la responsabilidad, que se atribuye "al otro". Quizás sería conveniente ver cómo la dirección de esta agresividad varía cuando la práctica tiene unas consecuencias negativas (embarazo no deseado, transmisión de alguna ITS, etc.). En este momento, quizás todo lo que "...se hizo por "el otro"...", se torne en decir que "...trajo esta consecuencia por "culpa del otro", ya que si no fuera porque es.... habríamos tomado las precauciones necesarias..." y aquí se configura claramente la heteroagresividad, presente en el mensaje del que culpabiliza, la autoagresividad, presente en el que siente la culpa y la manipulación en ambos casos.

*¿Es la agresividad una
cuestión de sexo?
¿Lo es de género?*

En algún momento se llegó a hablar de que la agresividad (entendida ésta sólo en su componente heteroagresivo), estaba ligada al sexo y condicionada esencialmente por las hormonas masculinas. Sin embargo, hace ya muchos años que han dejado de tener predominio estas hipótesis: el modelo de educación, los estímulos ambientales y, en general, los factores que determinan la construcción social del rol de género, están reconocidos hoy en día como los principales determinantes.

Pero continúa siendo cierto que la agresividad, en su apreciación social, es un rasgo de potencial destructor, que demuestra el poder de quien lo ostenta. Resulta curioso ver cómo este elemento, conceptualmente desvalorizado "...la agresividad es mala, porque lesiona y destruye...", se considera necesaria algunas veces, porque también se considera necesario el poder. Por lo tanto, si esta es la apreciación, parece lógico pensar que las expresiones organizadas de esa agresividad, para establecer y hacer respetar el poder y a quién lo ostenta, tiende a confundirse en algunos casos con el autoritarismo y en otros, la mayoría, con la violencia. Sin entrar ahora mismo en las diferencias conceptuales (que ya se aclararon anteriormente para el caso de la violencia), ni en los porqués de este tipo de apreciaciones sociales, partiremos de que es en estos términos en los que se construye el concepto, para no caer en sesgos a la hora de explicar la casuística.

Entre adolescentes de Galicia, se ha comprobado que la agresividad (entendida en los términos que se comentaron anteriormente) es considerada por unos y por otras como un rasgo esencialmente masculino. Pero esta consideración no es cognitiva, por lo menos no sólo es cognitiva, sino que está fuertemente arraigada en el aparato afectivo y podríamos decir que constituye un elemento de su escala de valores. Esta comprobación, se ha realizado en dos ocasiones separadas por 15 años en el tiempo, en sendos estudios sociales en los que se utilizó un instrumento proyectivo, adaptado del que Kelly había diseñado siguiendo su propia teoría de los constructos personales, a partir de la escala bipolar de valores.

Esta apreciación, proyectada por los adolescentes, va acompañada de otra, que quizás explica el porqué de su tendencia a la continuidad: los adolescentes perciben una imagen de sí mismos bastante menos agresiva de lo que sería su ideal, al contrario de las adolescen-

tes, cuyo ideal del yo es mucho menos agresivo de lo que perciben de sí mismas. Evidentemente, debemos pensar que esta autoapreciación actúa como facilitador en unos y como freno en las otras, para la emisión heteroagresiva. Por otra parte, la relación entre este tipo de constructo y el modelo educativo diferencial para los géneros resulta evidente. De hecho, estamos acostumbradas y acostumbrados a presenciar cómo la expresión agresiva de los niños, desde que estos son muy pequeños, está "legitimada" por los estímulos familiares y sociales, mientras que en las niñas está frenada desde el principio. Frases como "...¡que vergüenza!, una niña metida en esas peleas..." o "...¡los hombres no dejan que se metan con ellos!...", de uso casi generalizado resultan muy expresivas de esta cuestión. Además, tienen su continuidad en las tendencias competitivas de los niños y pasivas de las niñas, que se construyen desde la infancia, para las cuales resulta imprescindible este "entrenamiento" en la emisión de la agresividad.

Sin embargo, la agresividad en sí misma, es una cuestión consubstancial a la especie, como habíamos comentado anteriormente. De manera que la negación sistemática de su presencia en las mujeres, no conduce a la supresión de la tendencia, ni en sus connotaciones de autodefensa, ni en las de liberación de la tensión acumulada. Debemos pensar, entonces, que la resolución de esta pulsión se lleva a cabo mediante otro modelo, cuyos parámetros diferenciales podrían ser, por un lado la dirección de la emisión y por el otro las formas de expresión.

Así, podríamos definir dos perfiles agresivos, en relación con el género: por un lado, el de los varones, más "puro" o más relacionado con su propio fin. Se emite hacia el medio y adopta formas de expresión comúnmente identificables como tales, que se caracterizan fundamentalmente por actitudes corporales y verbales, e incluso por el empleo de la fuerza física. Por otro lado, el de las mujeres, condicionado por la represión sistemática de la tendencia, a través de la cual construyen su desacepción a la misma. En general, se emite hacia fuera pocas veces o en escasa proporción, lo que condiciona que la mayor parte de las veces se retenga y se acumule, para ser emitida finalmente hacia su propio yo.

Entrando en las conductas que se relacionan con la salud, el modelo de expresión agresiva no es una excepción. Además, los datos obtenidos a través de los estudios no contradicen esta cuestión:

La investigación a la que aludíamos anteriormente, realizada entre adolescentes de Galicia, proporciona algunos datos que pueden ser de interés para el caso que nos ocupa: Los varones, más relacionados con el medio social que las mujeres, menos apegados a la familia

y con unos mecanismos de adaptación al conflicto muy relacionados con la conducta disocial, expresan frecuentemente una exposición al riesgo relacionada con prácticas de tipo consumo de alcohol y de sustancias psicotropas no consentidas, que parece que tienen relación con una motivación heteroagresiva, en la medida que forman parte de su disociabilidad. En este caso, el componente autoagresivo estaría relacionado con el desafío al riesgo y, en ocasiones, con la no admisión del mismo.

Por su parte, las mujeres, menos vinculadas con los círculos y las operaciones de relación social, y más apegadas a la familia, parece que tienden a adaptarse al conflicto a través de la disfunción intrapsíquica, lo que ya indica de por sí que la mayor parte de la pulsión agresiva se interioriza y no se libera hacia el exterior. Consumen menos alcohol y sustancias no consentidas, pero bastantes más fármacos psicotropos.

Por lo tanto, creemos que la agresividad no es una cuestión de género en términos de su propia presencia, pero sí que lo es la dirección en la que ésta se manifiesta. En consecuencia, el riesgo existe en todo caso, aunque su magnitud y sus contenidos sean diversos.

Por otra parte, dentro del marco general de las conductas que se relacionan con la salud, tenemos informes suficientes como para manejar otros datos de gran interés. Los hábitos alimentarios de riesgo, por ejemplo, diferencian también claramente a las mujeres y a los varones. La tendencia a la conducta anoréxica y bulímica, más frecuente en el género femenino, o a la alimentación cualitativamente inadecuada, como expresión de la pasividad ante la propia alimentación, o el "consumo de alcohol del ama de casa", ampliamente comentado hoy en día en diversos foros, son comportamientos que no tienden a liberar la pulsión agresiva, sino a acumularla y redireccionarla hacia el "yo", muchas veces activamente, con el fin del autocastigo.

Las mismas prácticas sexuales de riesgo, que comentábamos en el apartado anterior, responden a un patrón de comportamiento autoagresivo en las mujeres, que se abstienen sistemáticamente de utilizar la protección adecuada por el "miedo" a salirse de su rol de sumisión y de pasividad ante la relación, y de ser, en consecuencia, rechazadas por ello.

Resumiendo, parece que sí existe una clara relación entre la salud y el rol de género, hasta el punto de que podríamos hablar de una asociación entre la conducta de tipo pasivo y el rol femenino, y la de tipo agresivo y el rol masculino. En otras palabras, de tipo autoagresivo en las mujeres y de tipo heteroagresivo entre los varones. Evidentemente, ante la imposibilidad de satisfacer los deseos o de inhibir la tensión preconductual de unos y de otras, emerge el componente manipulador en ambos casos, que tiende a "compensar" un poco la

insatisfacción, vehiculando muchas veces mecanismos de defensa hacia el propio miedo al rechazo, ya que permite emitir las conductas desde una posición menos “expuesta” al mismo. Pero que también diferencia a los géneros, al expresarse formalmente de un modo distinto en ellas y en ellos. En este sentido, las expresiones formales tienden a buscar un equilibrio entre la posición de poder del rol masculino, más proclive a las exigencias ante las mujeres y el de sumisión del rol femenino, más proclive a la demanda desde la debilidad y la vulnerabilidad, para la que “requieren” protección.

En cualquier caso, parece que ni unas ni otros están satisfechos. La autoestima es lo que parece peligrar o ponerse sistemáticamente en cuestión, dentro de la dialéctica relacional entre los géneros. La tendencia a la acción para la aceptación, haciendo lo necesario, aunque lo necesario implique riesgos, es un factor común a las personas y, en consecuencia, la educación en la promoción de la autoestima sería lo que finalmente cambiaría la tendencia a la agresividad por la tendencia a la asertividad.

En este sentido, incluimos una de las reflexiones del taller: sentirse queridas y aceptadas en los términos de lo que son, es una cuestión fundamental para las personas. Sin esto, no es posible eliminar los miedos y las angustias que provocan las previsiones de rechazo. Pero sentirse querida no depende exclusivamente de los afectos que manifiesten los y las demás, depende fundamentalmente de la forma de expresarlos. Por lo tanto, es muy difícil pensar que en un contexto en el que se vive que hay personas que hacen uso de sus privilegios a costa de nuestros propios derechos, se pueda dar esta situación de aceptación y, por lo tanto, de autovaloración. Y esto es independiente de los motivos por los que se produzcan las relaciones desiguales, incluso sabiendo que “los privilegiados” tampoco se aceptan, se valoran ni se quieren lo necesario.

7.

*Pero, entonces, educando
para la salud,
¿estamos coeducando?*

Después de lo que hemos visto, en el sentido de que el principal elemento de riesgo de la conducta humana es la agresividad y que el origen y la estructura de ésta, hablando de temas de salud, es diferente entre los géneros, no parece posible llevar a cabo una intervención eficaz en Educación para la Salud, sin tener en cuenta todos los elementos diferenciales que se introducen a partir del rol de género. De hecho, ya hay algunos aspectos concretos de la intervención en EpS que tienen en cuenta este extremo en la propia planificación. Así, resultaría incluso chocante que, al trabajar la Educación Afectiva y Sexual en la escuela, no se tuviesen en cuenta las diferencias del género e incluso no se plantease una intervención hacia la disminución de las desigualdades. Pero la afectividad y la sexualidad, son sólo una parte de la salud personal. Una parte muy importante y muy amplia, que puede influir en las demás, pero sólo una parte.

Hay aspectos, como la alimentación, el consumo de ciertas sustancias, la higiene personal, el ejercicio físico, etc., que no siempre suscitan el planteamiento de objetivos coeducativos, pero que, desde nuestro punto de vista, deberían tenerse en cuenta, dado que la influencia del género es real y diversifica la problemática.

El modelo de intervención que proponemos, desde la perspectiva de la asertividad de la conducta como meta, pasa por la planificación cuidadosa de un proyecto, que reúna las siguientes características:

- a - La identificación de los elementos no asertivos, en las conductas que tienen relación con la salud.
- b - Las diferencias formales de estos elementos, según el género, la edad y las circunstancias socio culturales.
- c - El análisis de estos elementos, para el diseño de los objetivos a corto, medio y largo plazo.

Este esquema, permitiría luego adaptar para la intervención, lo que nosotras llamaremos la estrategia cuádruple:

- Promocionando la autoestima, como objetivo global. Dentro de este marco, el trabajo específico en actitudes como la libertad y la responsabilidad, a través del ejercicio de éstas y dentro de la perspectiva de la aceptación de las personas.
- No propiciando el refuerzo de las expresiones no asertivas, de la comunicación y, en general, de la conducta. Ya que no liberan la tensión preconductual por sí mismas, sino que sólo la disminuyen, en la medida en que consiguen parte de su objetivo no asertivo. En otras palabras, desmotivando las conductas no asertivas.
- Proporcionando el marco adecuado para el desarrollo de habilidades alternativas, para la comunicación y la conducta en general, a través de las cuales se emita la conducta en dirección al objeto y al objetivo, dado que la propia experiencia asertiva es un refuerzo en sí misma.
- Propiciando el contexto necesario para que se produzca la demanda de información y facilitando la misma, en sus justos términos, dado que no parece el condicionante fundamental de las conductas de salud o de riesgo, pero sí es necesaria en el sentido de que no se puede llevar a cabo una conducta asertiva si la información no es suficiente, es excesiva, o es sesgada o imprecisa.

Quizás es una cuestión fundamental delimitar, dentro de esta estrategia, el alcance de nuestras propias posibilidades. La tendencia a la conducta asertiva es, más que una utopía, una meta hacia la cual deberemos caminar. Como decía nuestra amiga Virginia, en sus magníficas klonklusiones sobre las jornadas: "...¿vosotras sois las gallegas que veníais con esto de la asertividad?... ¡pues bajaros del tren!... porque eso de saber lo que se quiere, hacer lo necesario para conseguirlo, no hacer otras cosas distintas, no querer cosas distintas... ¡jamíaaaa!, ¡yo no sé si habré hecho algo así en mi vida!... ...creo que sólo respirar... y para eso lo hago sin darme cuenta". ¡Muchas gracias, Virginia!. Efectivamente, esta reflexión nos ayuda a plantear ahora que, finalmente, la meta debe marcar el punto hacia el cual dirigir los esfuerzos educativos. No para conseguirla a corto plazo (¡ojalá fuera posible!), sino para dar pasos en esta dirección y no en otra... o hacia atrás.

Pero ¿cómo se articula dentro de este contexto el asunto que nos concierne? Porque parece que nosotras no hemos inventado nada de particular... Si nos fijamos, el paradigma de la atención a la diversidad y a las diferencias, genéricamente hablando, figura en cualquier definición de principios e intenciones.

Por ejemplo, la Unión Europea, en su programa de formación para la intervención en EpS, propone: "Una de la ideas básicas en educación y, por lo tanto, en Educación para la

Salud, es partir de donde se encuentra el alumnado. Es decir, de sus conocimientos previos, su desarrollo, sus actitudes y valores ya adquiridos, y de su percepción de lo que implican los temas de salud. Las y los estudiantes no vienen al programa de EpS como "recipientes vacíos", sino que llegan con gran cantidad de aprendizajes previos, adquiridos de una manera informal, que influyen especialmente en la manera de responder al profesor o profesora. Esto debe tenerse presente tanto en los contenidos como en los métodos del currículo. En EpS, como en cualquier proceso de enseñanza, los y las jóvenes pueden dar sentido al aprendizaje en función de sus experiencias sociales previas. Es por tanto fundamental usar métodos que nos capaciten para averiguar las actitudes, creencias y conocimientos pre-existentes en las y los estudiantes".

Parece que una parte muy importante del bagaje previo, lo constituyen las actitudes por las actitudes del género. Por lo tanto, sería impensable no tenerlo en cuenta para la intervención.

Pero, ¿cuál es el objetivo coeducativo atendiendo a esta diversidad?, ¿de qué partimos? ¿De confrontación entre los géneros o de la coexistencia y complementariedad? La tendencia a la igualdad, partiendo de la intervención para la disminución de la desigualdad, no lleva aparejada necesariamente la eliminación de la diversidad, de la diferencia, e incluso de la reivindicación de esta diferencia. El reajuste de los roles, en el sentido coeducativo debe referirse, desde nuestro punto de vista, a la eliminación de la preponderancia de unos sobre otras. Pero somos diferentes y debemos seguir siéndolo.

Adoptar el rol masculino no nos iguala en derechos, sólo nos hace más semejantes. Pero es que esta semejanza lleva también aparejada la adquisición de sus contradicciones, de su desquerencia y de sus actitudes de rechazo... y esto no parece una meta apetecible.

Por el contrario, la educación de la autoestima a través de la reivindicación y la afirmación de la diferencia, contribuye a la saludabilidad de las conductas. La asertividad en la comunicación, permite expresar esta cuestión de manera que no suscite en sí misma una respuesta rechazadora por los demás y hacia los demás. No queremos invadir otro terreno. Sólo reivindicar y poner los límites adecuados al marco del nuestro. Intervenir para permitir la liberación de la tensión destructora hacia el exterior, a través de las operaciones adecuadas para ello, puede propiciar la confrontación inicialmente, pero a esta fase, le sucede la tendencia al equilibrio que marca la intervención tranquila y tranquilizadora, en el sentido de que nadie se sienta amenazado.

Por lo tanto, no cabe duda de que la Educación para la Salud, disociada de la perspectiva coeducadora, no sería posible.

8. *Pero, para diseñar la intervención, debemos tener en cuenta que, el género, también puede estar influyendo en el rol profesional*

Efectivamente, detrás de cada persona que participa en la intervención en EpS, hay una mujer o un hombre. Debemos plantearnos que ésta es una cuestión indisociable, porque, si el rol de género ejerce una influencia tan grande en la Salud, ¿cómo vamos a pensar que no influye decisivamente en el rol profesional? Al fin y al cabo, ser hombre o mujer, desde el punto de vista de la construcción del papel, es consubstancial al desarrollo de ciertas actitudes y conductas y, por lo tanto, involucra el desarrollo de cualquiera de los roles secundarios de la persona, y no cabe duda de que el profesional es uno de ellos.

Pero, al mismo tiempo, no podemos plantearnos olvidar lo que somos. Dentro de la idea genérica de la tendencia a la diversidad entre unas y otros, de la reivindicación de la diferencia, dentro de la igualdad de derechos, no se puede considerar la conducta profesional como un elemento aislado. Las y los profesionales de los servicios de Salud, las y los profesionales docentes, tenemos una línea conductual diversa, o por mejor decir, un estilo diferente que, desde nuestro punto de vista, es importante que continuemos manteniendo. Entre otras cosas, porque posibilita las condiciones necesarias para que podamos ser modelos de identificación de las usuarias y usuarios, a su vez imprescindible para el éxito de la intervención.

Por otra parte, si nos planteamos intervenir en la diversidad, como objetivo estratégico y los géneros son diversos en lo que se refiere a temas de Salud, debemos atender a esta diferencia para contextualizar, diseñar y llevar a cabo la intervención. Pero, algunas veces, esta diversidad entre los géneros, ocasiona algún conflicto, sobre todo cuando logra invertir la identificación y ésta se produce de profesional a usuaria o usuario, en lugar de al revés. Quizás porque nos involucra parte del aparato afectivo y nos hace posicionarnos hasta el punto de salirnos de nuestro papel.

Este tipo de situaciones, en realidad, sólo se producen cuando las conductas y actitudes de las y los alumnos ponen en cuestión alguno de nuestros valores más arraigados. Y es perfectamente entendible que, si nos sentimos agredidas, por ejemplo, por una "conducta de

género" que un alumno emite hacia nosotras, también nos sentimos molestas por la que emite hacia una de sus compañeras, en la medida en que nos identificamos con ella más allá de lo necesario para lograr la empatía... hasta el punto de sentirnos agredidas con ella.

Sirva como ejemplo un hecho ocurrido recientemente, en un Instituto de Enseñanza Media de nuestra Comunidad, por otra parte lo suficientemente expresivo del panorama general: Un adolescente, alumno de este Instituto, fue sorprendido fumando un porro dentro del recinto escolar. Inmediatamente, se puso en marcha el aparato administrativo y se decidió incoar un expediente al alumno. La instrucción del mismo se le encomendó a una Profesora del Centro, que se había manifestado en contra de tal medida, por entender que no era educativa ni eficaz.

Poco tiempo después, una alumna recibe una carta de dos compañeros de su clase, en la que se hacen una serie de alusiones muy agresivas, casi todas ellas de contenido sexual. Identificados los autores, la profesora que mencionábamos antes exige que se tomen las mismas medidas que ante la situación anterior, lo que suscita un amplio revuelo entre el profesorado. Aun así, se incoa un expediente a los dos alumnos y resultan sancionados.

Con posterioridad, el tema se plantea en una reunión celebrada para intentar diseñar una intervención ante temas de acoso sexual, en la que estamos presentes por invitación expresa del grupo. Comentados los hechos, se analizan algunas de las claves del conflicto y la misma profesora considera que, de haberse tratado de otro tipo de conducta, no relacionada con la dominación del género, posiblemente no hubiera intervenido en los términos que intervino, aun considerando el agravio comparativo que pudiera suponer con la situación de consumo que se había sancionado anteriormente. Además, ella misma se cuestiona la eficacia de la medida, puesto que finalmente, ninguna de las partes quedó satisfecha y, en todo caso, los menos insatisfechos resultaron ser los dos alumnos sancionados:

"...recibieron su castigo, con lo que "expiaron" parte de su culpabilidad, fueron reforzados en su conducta en el sentido de que consiguieron atraer la atención de todo el mundo durante un tiempo y lograron el posicionamiento de los miembros de la comunidad educativa... y finalmente recibieron el aplauso de muchos de sus compañeros... ¡y la conmisericordia de la mayor parte de sus compañeras!... ¡¡¡¡incluida la niña que había sido objeto de su agresión!!!...".

A aquellas alturas, ya era imposible intervenir educativamente, porque la tensión estaba demasiado alta, los posicionamientos eran demasiado viscerales y no había interlocutores válidos en ninguna de las partes.

Verdaderamente, no parece que la medida haya sido rentable, ni en la perspectiva de la Educación Sexual, ni en la de la Coeducación, ni en el proceso educativo en general. Pero, gracias a la actitud abierta y receptiva de la profesora en cuestión, se abordó el tema en los términos apropiados y esto permitió el análisis necesario sobre las actitudes de género dentro del rol profesional, con la extracción de consecuencias para el futuro.

Y es que, finalmente, formaba parte de los puntos de la estrategia cuádruple: no reforzar la conducta no asertiva, en el sentido de propiciar que reduzca en parte la tensión que la provoca, desmotiva para repetirla. Además, permite la intervención educativa al respecto, porque nadie se siente castigado ni, por lo tanto, rechazado. Esto deja abierta la puerta para el cuestionamiento de las claves a que haya lugar. Y, en aquel caso, el sólo hecho de responder visceralmente ante la agresión, era un elemento de refuerzo del comportamiento.

Esta anécdota no es diferente de la mayoría de las que se producen en el proceso de intervención, cuando menos en sus claves fundamentales, pero tampoco difiere esencialmente de la cuestión educativa general, aun sin la expresión de un conflicto. Desde este foro, nos parece importante señalar la importancia de la reflexión, desde el rol profesional y no desde el de género, sobre la estrategia coeducativa.

En este sentido, señalamos una reflexión que hemos tenido la oportunidad de hacer con M^g José Urruzola, con motivo de los comentarios sobre nuestro taller en las Jornadas: " desde el punto de vista del proceso coeducativo ¿es rentable la utilización de espacios separados?". Esta es la cuestión, que viene suscitando un amplio debate en los foros feministas en los últimos tiempos. Concordábamos en que el planteamiento del uso de espacios separados es viable y puede ser rentable, siempre que se contemple como un medio y, por lo tanto, se diseñe atendiendo a las circunstancias particulares de la situación. Ello permite instrumentalizar los espacios con fines educativos, estimulando la autonomía y la independencia de las niñas a través de la interacción y del refuerzo del rol.

Sin embargo, puede resultar peligroso plantearlo como un principio, o como una estrategia de aplicación general e indiscriminada. Porque sí es cierto que las mujeres hemos ido consiguiendo nuestros propios foros, nuestros espacios y nuestros tiempos y esto puede resultar enriquecedor y proporcionar elementos de progreso, en el proceso de consecución de la igualdad. Pero, en la medida en que esta igualdad es la meta, parece que son ellas y ellos, juntos, los que deben ser educados para el futuro... porque el mundo no está compartimentado y la educación debe habilitar para la vida en el mundo.

En los temas de salud y de coeducación, la actitud no debe ser diferente de la que se requiere en cualquier otro: una cosa es saberse agredida, en el sentido de identificar en la conducta este elemento y la dirección del mismo... y otra cosa distinta es sentirse agredida, por ser objeto de agresión o por identificarse con quien lo es. En realidad, identificar la agresión, permite hacer una lectura de sus motivos y, en consecuencia, intervenir educativamente. Sentirse agredida, involucra el aparato afectivo y suscita una respuesta inmediata. Pero hay que tener en cuenta que vivir como personal una agresión, implica salirse del rol profesional.

Por lo tanto, proponemos, al igual que en cualquier otro aspecto de la Educación, reflexionar sobre nuestra conducta profesional, en el proceso de intentar identificar los elementos afectivos que la condicionan... porque ser conscientes de que estamos desempeñando un papel, para conseguir unos objetivos, nos ayuda a tomar decisiones acertadas, sobre todo cuando la conciencia y el sentimiento femenino... y feminista también, se pudiesen sentir atacados por alguna conducta de los educandos.

En definitiva, este tipo de cuestiones, sólo serán blanco de la iras de los adolescentes cuando nuestra postura general sea beligerante al respecto, en el sentido de que la vivan como rechazadora, y es que resulta muy difícil, en la práctica, transmitir un mensaje global de aceptación a la diversidad, dentro de la igualdad de derechos, cuando en el cada día sentimos conculcados los nuestros por compañeros, amigos, parejas masculinas y en definitiva, por todos aquellos que representan el rol de dominación.

Aun así, debemos animarnos a intentarlo, porque es una meta difícil de conseguir, pero no más difícil que otras muchas, de las que nos fijamos dentro de la intervención educativa. Así, consideramos fundamental el análisis del rol docente, diferente y, por lo tanto, diferenciable, del rol personal. Sólo de esta manera estaremos en condiciones de diseñar las estrategias más eficaces, tanto en lo general, como cuando se presenta el conflicto por confrontación de intereses. ¿Vamos a por ello?

Muchas gracias a todas las personas que habéis aportado vuestras opiniones, ideas y sentimientos en los plenarios de las jornadas, en el taller y también en los Centro Educativos. Un beso para todas.

Bibliografía

- ALONSO FERNÁNDEZ, F.: *Psicología médica y social*. Madrid, Paz Montalvo, 1976.
- COOPER, D.: *Psiquiatría y antipsiquiatría*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- COTTON, E.: *L'éducation pour la santé: Méthodes*. Faculté de Médecine et de pharmacie. École de Santé Publique, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1982.
- Curso para la promoción de la salud europea*. Consejo de Europa. Materiales. (En prensa por el Ministerio de Educación y Ciencia).
- ERIKSON, E.H.: *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- ERIKSON, E.H.: *Adolescencia y sociedad*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1987.
- FERREIRO DÍAZ, M.D. y otros: "Alcohol/drug use and mental health status in the Galician adolescent population". Comunicación al V Congrès de la Fédération Internationale d'Épidémiologie Psychiatrique. Montréal (Canadá), Junio 1990.
- FERREIRO DÍAZ, M.D.: *Saúde mental e delincuencia en adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, Septiembre de 1991.
- FERREIRO DÍAZ, M.D.; DOMÍNGUEZ, M.D.; RODRÍGUEZ, A.: "Delincuencia juvenil. Factores psicosociales". *Anales Españoles de Psiquiatría*. Comunicación Psiquiátrica Vol. XVII. Zaragoza, 1992 (pp.: 163-190).
- FERREIRO, M.D.; MARTÍNEZ, F.; CARTELLE, J.: "El consumo de drogas en la escuela". *Curso de Educación para a saúde: Prevención de drogodependencias*. Ribeira, 1994 (Ponencia).
- FERREIRO, M.D.: "La conducta alimentaria durante la infancia y la adolescencia". *Curso de Educación para a Saúde: Alimentación e Nutrición*. Noia, 1994 (Ponencia)
- FERREIRO, M.D.; MARTÍNEZ, F.; ESTÉVEZ, A.: "La Educación para la responsabilidad y para la libertad. El vínculo afectivo". *Curso de formación do Profesorado en Tutorías*. Santiago, 1.994 (Taller).
- FERREIRO, M.D.; DÍAZ, M.J.; ESTÉVEZ, A.: "La persona y el grupo". *Curso de Formación do Profesorado en Tutorías*. Santiago, 1.995 (Taller).
- FERREIRO, M.D., DOMÍNGUEZ, M.D.; RODRÍGUEZ, A.: *Adolescentes galegos. Indicadores de risco de comportamento antisocial*. Servicio Galego de Saúde. Colección Saúde Mental. (en prensa)
- KAPLAN, H.I. y SADOCK, B.J.: *Tratado de psiquiatría*. Salvat, 1987.
- MACHARGO SALVADOR, J.: *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid, Escuela Española, 1991.

-
- MARCELLI, D.; BRACONNIER, A.; AJURIAGUERRA, J. de: *Manual de psicopatología del adolescente*. Barcelona, Masson, 1986.
- MARCELLI, D.; BRACONNIER, A.; AJURIAGUERRA, J. de: *Manual de psicopatología infantil*, Barcelona, Masson, 1987.
- Cajas Rojas Áreas transversales. *Educación para la salud*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Cajas Rojas Áreas transversales. *Coeducación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia 1992.
- OLMSTEAD, J.A.: *Small-Group Instruction. Theory and Practice*. Alexandría, Human Resources Research Organization, 1974.
- REICH, W.: *Análisis del carácter*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- ROCHON, A.: *Educación para la salud. Guía práctica para realizar un proyecto*. Barcelona, Masson, 1992.
- RODRÍGUEZ, A.: *Estudio de la relación entre las imágenes parentales y las tendencias suicidas en adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, 1973.
- RODRÍGUEZ, A.; DOMÍNGUEZ, M.D.; FERREIRO, M.D.: "Conducta suicida en la adolescencia. Análisis epidemiológico", en *Diagnóstico y tratamiento de los trastornos psíquicos en la edad juvenil*. Barcelona, P.T.D. España, 1995 (pp.: 37-51).
- STAINBROOK, G.; GREEN, L.W.: "Behavior and Behaviorism in Health Education", *Health Education*, Nov./Dec., 1982.

GEMA CELORIO DÍAZ

**Miembro del equipo de
Educación de "Hegoa" . Vitoria-
Gasteiz**

*Educación
para el
desarrollo y
la cooperación*

Introducción

En la actualidad y especialmente con la aplicación de la LOGSE, está cobrando auge un conjunto de enfoques que aglutinamos en el término de líneas transversales. Sin embargo, lo que para buen número de docentes puede resultar novedoso no lo es tanto para las personas y los grupos que, desde hace algunos años, venimos dedicando nuestro trabajo a la investigación, la formación y la aplicación en los centros de estas propuestas.

La coeducación, la educación ambiental, la educación para el desarrollo,... parten en su análisis del sistema educativo de posicionamientos críticos que cuestionan la asimilación de la enseñanza a la instrucción académica, la reducción de los programas a contenidos conceptuales poco relevantes, la ausencia de una reflexión específica sobre los valores y la perpetuación de una estructura que alimenta el sexismo, el androcentrismo y el eurocentrismo imperantes en nuestra propia sociedad.

Precisamente, por estos motivos asumir un planteamiento transversal implica introducir cambios radicales en nuestros centros, al menos a largo plazo. Significa cuestionar nuestra propia actividad docente y reclamar espacios de reflexión colectiva que nos permitan abordar los problemas. Pero sobre todo, supone desvelar el curriculum oculto a través del que canalizamos un sistema de aprendizaje estable sobre el mundo, sobre las relaciones interpersonales, sobre los valores, sobre roles...

Este es uno de los retos más importantes que tenemos planteados. Es difícil asumir nuestra propia responsabilidad en esas tareas de reproducción de los modelos dominantes. Solemos escudarnos, con un convencimiento persistente, en la neutralidad de la educación, en la asepsia de los programas y en la objetividad de nuestros discursos. Y sin embargo, las contradicciones están ahí: el racismo crece, la discriminación de las mujeres persiste -en estos días la Cumbre de Pekin se ocupa de ello-, el abismo entre riqueza y pobreza aumenta, el consumo se dispara...

La escuela no es la causante de estos problemas ni la solución depende de ella, pero es una de las instituciones socializadoras por excelencia. En su seno se ofrecen determinadas visiones ideológicas del mundo y de la cultura, distintas formas de aproximarnos al conocimiento, se educan actitudes, se promueven capacidades y se interiorizan sistemas de valores que inciden en la vida de las personas y de los grupos y, consecuentemente, en las posibilidades de intervención y transformación de la sociedad. La educación por tanto no es ni puede ser neutral.

La Educación para el Desarrollo parte del análisis Norte-Sur, como una dinámica dentro de la cual es posible comprender las graves situaciones que hoy en día enfrentamos: injusticia, racismo, desigualdad, marginación, pobreza... pero siempre dentro de una perspectiva que persigue no sólo la comprensión sino, sobre todo, el compromiso responsable -todas/todos somos agentes/receptores-, la búsqueda de alternativas y la acción transformadora.

La E.D. no pretende ser una nueva disciplina escolar sino una orientación, un enfoque para el conjunto del currículum. Pretende formar ciudadanas y ciudadanos críticos, capaces de explicar los fenómenos sociales, abarcándolos en toda su complejidad y capaces de emprender acciones de cambio.

Es también, pero no sólo, una educación en valores que impulsa el tratamiento y el aprendizaje de actitudes de cooperación frente a competitividad, de solidaridad frente a intolerancia, de comunicación frente a individualismo... Es una perspectiva, por último, que pretende aunar la cultura escolar con la vida cotidiana, con el objetivo de facilitar aprendizajes verdaderamente útiles para el desenvolvimiento social del individuo dentro y fuera del marco educativo.

La Educación para el Desarrollo ha tenido una larga historia, sus objetivos y sus propuestas se han ido ampliando y enriqueciendo con las aportaciones de otras corrientes. Las propuestas de la Educación Ambiental, de la Coeducación, de la Educación Intercultural, entre otras, han acelerado los debates en torno a las relaciones e interdependencias entre Desarrollo-Ambiente-Género-Etnia... De estas cuestiones y de su plasmación en el sistema educativo formal nos ocuparemos en esta ponencia.

Este artículo se estructura en tres apartados. En la primera parte analizaremos la evolución y el estado actual de la Educación para el Desarrollo a través de las relaciones entre conceptualización del Desarrollo, orientación de la cooperación no gubernamental¹ y plasmación educativa. En un segundo apartado trataremos, específicamente, las relaciones entre Educación para el Desarrollo y Coeducación pero sin perder la perspectiva de su inserción conjunta en un proyecto de educación global y emancipatoria. Por último, una tercera parte de conclusiones para el debate.

¹ Son precisamente las Organizaciones No Gubernamentales quienes acuñan y dotan de contenido a la Educación para el desarrollo en íntima conexión con la comprensión de la E.D. como apoyo a su actividad de cooperación.

1.

Aproximación a la educación para el desarrollo

1.1

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO. DEL MUNDO DE LA COOPERACIÓN AL MARCO EDUCATIVO

La Educación para el Desarrollo aparece ligada en sus orígenes al mundo de la cooperación. Aunque resulta difícil establecer su trayectoria, dado que existe muy poca literatura y que se trata de una orientación relativamente reciente en nuestro entorno, parece que el concepto surge entre finales de los 60 y principios de los 70, dentro del trabajo desarrollado por las Organizaciones No Gubernamentales de solidaridad con el "Tercer Mundo".

El marco histórico de esos momentos viene determinado por dos factores claves: a) la "guerra fría" propiciada por la división del mundo en dos bloques enfrentados y antagónicos, y b) el acceso de buen número de países a las independencias formales, en Asia y en África especialmente.

Al término de la II Guerra Mundial surge la Organización de Naciones Unidas con el propósito fundamental de regular los problemas de posguerra y garantizar la paz mundial. Sin embargo, los años posteriores a 1945 supusieron la afirmación de dos sistemas políticos y económicos diametralmente opuestos que facilitarían la división en dos grandes bloques - Este/ Oeste- enfrentados en lo que se denominó "guerra fría". Éste constituyó un período plagado de tensiones, algunas de las cuales desembocaron en conflictos bélicos localizados espacialmente, caso de Corea o Vietnam... y aprovechados como escenarios de enfrentamiento entre los bloques que persiguen aumentar sus áreas de influencia respectivas. Las décadas siguientes fueron testigos de otros importantes acontecimientos. Es el momento de la emancipación de buen número de pueblos colonizados de África y Asia. Sin embargo, las independencias fueron sólo nominales, los vínculos establecidos con las metrópolis eran tan fuertes que continuaron operando, dejando un escaso margen de maniobra a los nuevos estados y configurando un nuevo sistema neocolonialista.

La nueva realidad que se conforma pone de manifiesto el injusto reparto de la riqueza en el mundo, la brecha existente entre el Norte, "desarrollado" e industrializado, y el Sur, empo-

brecido y "subdesarrollado". La herencia colonial ha dejado un legado de desestructuración social, problemas económicos, crisis cultural y pérdida de identidad. Los nuevos estados deben hacer frente a todas estas cuestiones en un sistema internacional que les relega al papel de proveedores de materias primas y les sitúa en un segundo plano en el terreno del comercio internacional. Esta grave situación fue denunciada en la Conferencia de Bandung (1955) a raíz de la cual nace el Movimiento de Países No Alineados y donde se exigiría la creación de un Nuevo Orden Económico Internacional.

1.2

LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

1.2.1

1ª ETAPA. EL ASISTENCIALISMO

Podemos establecer una serie de fases por las que ha transitado la historia de la Educación para el Desarrollo. Si bien resulta complicado, podemos situar la primera en torno a los años comprendidos entre 1945-1965.

Es en estas dos décadas cuando surgen las primeras iniciativas de "Cooperación al Desarrollo", propiciadas por la necesidad de reforzar los lazos con los países del Tercer Mundo y contribuir a la mejora de la crítica situación en la que se hallan inmersos. Sin embargo, las intenciones explícitas de paliar las desigualdades evidentes no ocultan el carácter neocolonizador de las potencias donantes de ayuda que ven en la cooperación una forma de ampliar sus áreas de influencia dentro de lo que consideran grandes zonas geoestratégicas.

Organismos supranacionales como Naciones Unidas, con sus programas de Ayuda al Desarrollo; organismos financieros como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial, se ocuparán de establecer los términos de esa cooperación y los programas de ajuste a los que se someterán los países receptores.

La característica fundamental de estas instituciones es su preocupación por lograr que los países del Tercer Mundo logren un cierto nivel de desarrollo. Pero esto que podría ser considerado un acto de solidaridad responde más bien a objetivos políticos -ya hemos comentado la relación con la situación de "guerra fría"- y, sobre todo, económicos -necesidad de abastecimiento de materias primas, búsqueda de nuevos mercados, expansión comercial...-

Es importante tener en cuenta además que estas orientaciones están inspiradas en la noción de Desarrollo imperante en esos momentos:

- Paradigma de la modernización. Según este análisis teórico Desarrollo es igual a crecimiento económico. Siguiendo las teorías de Rostow se presupone que el subdesarrollo es una fase anterior al desarrollo -una fase de "atraso"-,. Favoreciendo un proceso de industrialización se facilitaría el "despegue" necesario para alcanzar las cotas de bienestar de los países del Norte. De esta forma, mediante fuertes inversiones de capital se conseguiría elevar el nivel económico de los países y acelerar su acercamiento al status de los países desarrollados.

Sólo hay, por tanto, un modelo de Desarrollo posible, el industrial capitalista. El sistema que lo sostiene se exporta, iniciando un camino hacia la homogeneización cultural e impidiendo la posibilidad de elegir, libremente, modelos alternativos. Se esperaba así, mantener de forma indefinida nuestro propio sistema cuya seguridad se veía seriamente amenazada por la existencia de un Tercer Mundo excesivamente empobrecido.

La cooperación realizada por las Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) no ponía en cuestión esta ideología aun cuando difería de la llevada a cabo por los organismos internacionales y los gobiernos, tanto por sus conexiones con las capas populares de los países en vías de desarrollo, como por el tipo de proyectos y motivaciones de carácter más humanitario.

La acción de las ONG's, en estos años -década de los 50 e inicios de los 60- es fundamentalmente asistencialista, solicitan de las sociedades y de los gobiernos "ayudas" económicas que mejoren la situación de los grupos más desfavorecidos pero sin cuestionar la validez del modelo de desarrollo del Norte, ni profundizar en las causas que explican la situación de subdesarrollo en la que viven las tres cuartas partes de la humanidad.

De forma paralela, se observa una creciente preocupación por la desinformación y el desinterés existente en las sociedades del Norte acerca de la realidad del Sur. Esta constatación, junto a la presencia creciente en Europa de colectivos inmigrantes procedentes de naciones asiáticas, africanas o latinoamericanas, manifiestan la necesidad de acometer una labor de Educación para el Desarrollo².

² Al hablar de Educación para el Desarrollo haremos referencia a su plasmación en las sociedades del Norte y en el campo de la educación formal. Hay, sin embargo, un importante enfoque de la Educación para el Desarrollo del que no vamos a hablar, se trata de aquel que analiza el contenido de la E.D. en los países del Sur, referido a la formación de recursos humanos, de cuadros técnicos capaces de ser impulsores de su propio desarrollo al interior de cada estado.

Fueron las ONG's quienes acuñaron el término y quienes se ocuparon de dotarle de contenido, conscientes de que la viabilidad de la ayuda y el éxito de los proyectos de cooperación dependían en buena medida del grado de sensibilización de las sociedades donantes. La Educación para el Desarrollo tiene como objetivo prioritario, en esos momentos, la difusión de informaciones sobre sucesos referidos al Tercer Mundo. Se trata de sensibilizar a la población y de acercarlos a las situaciones dramáticas que viven las comunidades del Sur. Es un momento caracterizado por la proliferación de imágenes catastrofistas que pretenden conmover a las personas y hacer aflorar sus sentimientos humanitarios y caritativos. Este tipo de acciones más propias de ámbitos no formales, tiene su derivación al campo escolar y se concretan en las campañas del Domund, en el "bautizo de chinitos",... Son actividades, basadas en la recaudación económica, sin ninguna finalidad pedagógica. Además del interés específico por iniciar una cierta labor de sensibilización, esta tarea resultaba apropiada para la creación de estructuras de sostenimiento a los programas de cooperación realizados por las ONG's.

1.2.2

2º ETAPA. LA SOLIDARIDAD

A finales de los 60 y durante la década del 70 tiene lugar una serie de sucesos que supondrán un giro en la concepción de la Educación para el Desarrollo. Cuestiones como el Movimiento de Mayo del 68, la guerra del Vietnam y la aparición en distintos países de movimientos revolucionarios van configurando un pensamiento crítico con los sistemas político-económicos imperantes y abriendo la posibilidad de crear modelos de desarrollo propios y alternativos.

En 1972, con el título "Los límites del crecimiento", se publica el primer informe del Club de Roma. En este documento se planteaban una serie de problemas que han generado un profundo debate aún no resuelto en nuestros días. En términos generales, se ponían en relación cuestiones como el crecimiento demográfico, el agotamiento de los recursos naturales, la crisis ambiental y el fenómeno del hambre. Si bien la preocupación de fondo era cómo racionalizar la gestión de recursos de forma que no impidiera el crecimiento económico sostenido, el Informe tuvo la virtud de tratar conjuntamente fenómenos que, hasta entonces, habían sido objeto de análisis por separado. Es quizá, si no el único, sí uno de los inicios de confluencia entre las preocupaciones sobre el Desarrollo y sobre el Medioambiente y, por tanto, entre la Educación para el Desarrollo y la Educación Ambiental.

De forma paralela, y en el debate sobre el Desarrollo, cobran auge las Teorías de la Dependencia. Samir Amín, Celso Furtado y Gunder Frank, entre otros, demuestran la falacia del paradigma de la modernización. El subdesarrollo no es un estadio de atraso fácilmente superable a través de fórmulas tecnocráticas. Es la otra cara del desarrollo. El bienestar del Norte es posible a costa del empobrecimiento del Sur. Se empieza a hablar de la “desconexión”, el desarrollo será posible en la medida en que las sociedades del Tercer Mundo sean capaces de crear sus propias redes, de establecer sus propios mecanismos de mercado y de relación política, de defender sus particulares visiones culturales deshaciéndose de la dominación occidental.

En el terreno de las ONG's, la actividad de la Educación para el Desarrollo es de denuncia por un lado, y de solidaridad con los movimientos revolucionarios de los pueblos oprimidos, por otro.

En el campo de la educación, tanto en el Sector Formal como No Formal, se persigue la comprensión global de los fenómenos de desarrollo/subdesarrollo. La información por sí sola no basta, es necesario comprender los mecanismos profundos, las claves que explican la interrelación entre ambas situaciones.

Es el momento en el que se inicia la práctica de las campañas puntuales en centros educativos, vividas por el profesorado y por el alumnado como actividades extraescolares. Las temáticas pueden ser diferentes pero todas ellas pretenden mostrar la responsabilidad del Norte en la existencia del subdesarrollo, intentando superar las visiones eurocéntricas que, despreciando las aportaciones y la riqueza de otras culturas, muestran nuestro modelo como el mejor de los posibles.

1.2.3

3ª ETAPA. LA GLOBALIZACIÓN

La década siguiente, años 80, viene marcada por las conclusiones del Informe de la Comisión Brandt (1980). Esta comisión, creada con el objeto de formular un programa para el restablecimiento de las relaciones Norte-Sur, hace un profundo análisis de la dinámica desarrollo-subdesarrollo.

Se acuñan nuevos conceptos como los de “interdependencia” y “autosuficiencia local”, al tiempo que se ponen sobre el tapete los límites del desarrollo. Destaca el aporte de colectivos inexistentes en los cómputos estadísticos, como es el caso de las mujeres, cuya contribución al desarrollo no sólo es invisibilizada sino que además ni sus aportaciones son teni-

das en cuenta, ni se incluyen sus necesidades e intereses en el diseño de los programas futuros.

A la conciencia sobre estos problemas se une la insatisfacción que provoca la sociedad de consumo. El círculo vicioso formado por el ciclo producción de bienes-consumismo-problemas ecológicos-pobreza constituye una de las interrelaciones más sujeta a crítica de los últimos años, en la línea de cuestionamiento de nuestro propio modelo de desarrollo.

Al mismo tiempo, las tendencias teóricas y prácticas en los movimientos sociales destacan la globalización como el marco de análisis en el que cobran sentido no sólo los aspectos económicos sino los sociales y los políticos, la perspectiva ecológica, la feminista, la problemática que genera la carrera de armamentos y un largo etcétera.

Los sistemas sociales dejan de ser homogéneos, comienza a replantearse el sentido de nuestro modelo eurocéntrico, desconocedor de otras culturas y desvalorizador de otras realidades que no sean las propias. Se van afianzando las condiciones para promover una educación que fomente la tolerancia, la convivencia y la comprensión internacional.

Desde esta nueva óptica, la Educación para el Desarrollo se va a convertir en una plataforma de análisis para la comprensión de estas dinámicas y sobre todo para el compromiso en la búsqueda de alternativas y en la transformación del modelo. La E.D. hace suyo el lema "pensar globalmente para actuar localmente".

Con este nuevo bagaje la E.D. llega a la educación formal, consciente de la necesidad de introducir estas problemáticas en la escuela y superar así las visiones eurocéntricas y androcéntricas imperantes en el marco académico.

Sin embargo, en esta década de los 90, los acontecimientos a los que estamos asistiendo no sólo resultan inquietantes sino que, en muchos casos, su análisis se ve dificultado por la variada multitud de elementos que entran en juego. Cuestiones como la Guerra del Golfo, la Guerra en la Ex-Yugoslavia, la caída de los países del Este, ... vienen a demostrar la fragilidad y la crisis de los modelos dominantes al tiempo que evidencian la interconexión entre fenómenos aparentemente lejanos y nuestra vida cotidiana.

En el terreno de las teorías del desarrollo, el informe del Comité Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo "Nuestro futuro común", conocido como el Informe Brundtland introduce el concepto de "desarrollo sostenible", en consonancia con la preocupación ecológica, se entiende como tal el desarrollo «que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. [...] Se considera, pues, el desarrollo sostenible como un proceso de

cambio continuo -en lugar de un estado de armonía fijo- en el cual la utilización de los recursos, la orientación de la evolución tecnológica y la modificación de las instituciones están acordes con el potencial actual y futuro de las necesidades humanas.»³. Este concepto introduce una primera crítica al mostrar cómo las tendencias desarrollistas actuales no sólo no producen un bienestar válido para el conjunto del planeta sino que además son intrínsecamente autodestructivas.

Junto a ello tenemos que destacar otra línea que nos habla del “desarrollo humano”. Este concepto acuñado por Naciones Unidas y plasmado en los Informes anuales que resumen el estado del mundo supone una crítica radical de las tendencias que basaban la medición del desarrollo en indicadores exclusivamente económicos como el PIB o la renta per cápita. El desarrollo no es tal si su consecución sólo lleva aparejadas mejoras económicas y a ello no se une la capacidad de satisfacer las necesidades globales de cualquier grupo humano. Cuestiones como salud, educación, seguridad alimentaria, equidad en la distribución de la riqueza entre naciones y al interior de los estados; equidad intergrupala (sexo, etnia, edad...) cobran importancia a la hora de evaluar el desarrollo de un país.

Tras la cumbre de Copenhague se introduce el término de “desarrollo socialmente sostenible”. Por otro lado, desde la Conferencia sobre Población de El Cairo, o la reciente de Beijing debiéramos hablar de un “desarrollo desde la perspectiva de género”. Sin embargo el aumento de adjetivos no debe ocultar que el debate real se centra en la crítica radical al modelo de desarrollo existente y en la necesidad de un modelo alternativo que recoja todo este conjunto de intereses y perspectivas⁴.

En definitiva, de lo que se trata es de apuntar a un nuevo sistema de desarrollo donde la solidaridad tenga carácter universal e intergeneracional. El planteamiento que hoy en día se hace de los problemas del desarrollo va unido indisolublemente al concepto y práctica de la justicia. Una justicia relacionada con la distribución equitativa de la riqueza, con el aprecio y respeto de la diversidad cultural, con la superación de los modelos de la desigualdad.

³ Jiménez Herrero, L.M.: *Medio ambiente y desarrollo alternativo*, Madrid, Iepala Editorial, 1989. pp. 37-38

⁴ Elementos para la crítica del concepto de desarrollo sostenible pueden encontrarse en Fernández Durán: *La explosión del desorden. La metrópoli como espacio de la crisis global*, Madrid, Fundamentos, 1993. En caso del concepto de desarrollo humano véase la revisión crítica de Sutcliffe, B.: "Desarrollo humano. Una valoración crítica del concepto y del índice" en *Cuadernos de Trabajo*, nº 11. Bilbao, Hegoa/UPV, 1993. Por último, el análisis del desarrollo desde una perspectiva de género lo encontramos en Jacobson, J.L.: *Discriminación de género: un obstáculo para un desarrollo sostenible*, Bilbao, Bakeaz, 1993 y Strobl, I.: *Fruto extraño. Sobre política demográfica y control de población*, Barcelona, Virus editorial, 1994.

No conviene olvidar que la construcción de este análisis teórico ha sido posible gracias a la aportación que los diferentes movimientos sociales (feminismo, ecologismo, pacifismo, insu- misión, internacionalismo...) han realizado en su labor crítica y transformadora. Cuestiones como la dinámica sexo-género, desarrollo-subdesarrollo, medio físico-medio humano, paz- violencia estructural, se ofrecen como ejes desde los cuales aproximarnos al conocimiento de un sistema que se rechaza por ser globalmente insatisfactorio, reproductor de injusticias, generador de desigualdades, marginador de amplias mayorías y esquilmador de recursos. En efecto, un análisis más pormenorizado nos revela cómo se agudizan las contradicciones de nuestro modelo de desarrollo. La crisis ecológica pone en entredicho los sistemas de pro- ducción y consumo. El avance del feminismo, con ser importante, no ha conseguido aún de- sarraigar los modelos androcéntricos imperantes que perpetúan la desigualdad entre hom- bres y mujeres. El aumento de los movimientos pacifistas no corre paralelo a la asunción de un sistema positivo de resolución de conflictos. La lucha en defensa de los Derechos Humanos no ha significado un crecimiento de la justicia social en el mundo, ni ha desterra- do las prácticas de racismo, violaciones y torturas.

Sin embargo, estos movimientos nos han aportado sus visiones del mundo, han establecido plataformas de análisis que han enriquecido los puntos de vista existentes. Todo ello ha con- tribuido a que la E.D. se haya complejizado cada vez más. El análisis socio-cultural del que parte la E.D. tiene en cuenta esta variedad de perspectivas y las integra en un intento de comprensión de las dinámicas actuantes en nuestra realidad.

De cara a la escuela esta crítica cultural es imprescindible y se convierte en una de las prin- cipales fuentes del currículum. La cuestión de la selección cultural se transforma entonces en un elemento esencial para el currículum. La perspectiva dominante hasta el momento ha considerado la ciencia como el único referente válido para dotar de coherencia a las dife- rentes áreas de conocimiento, eso sí, tamizadas por algunos criterios psicologistas que per- mitieran adaptar los contenidos al desarrollo de chicas y chicos.

Sin embargo, este tipo de orientación ha contribuido a alejar la escuela de la sociedad, ha- ciendo en muchos casos del aprendizaje escolar un aprendizaje irrelevante para la vida. Lo que la escuela enseña poco o nada tiene que ver con lo que son las preocupaciones del alumnado, con aquello que les motiva para el aprendizaje. Esto genera además dos tipos de conocimientos disociados: el conocimiento académico y el conocimiento social. Desde la perspectiva de la E.D. compartimos la teoría crítica que interpreta el currículum como un producto cultural, ideológico y como un producto social. No es, por tanto, un problema téc-

nico que deba ser resuelto por especialistas. El currículum será para el profesorado un espacio de reflexión y discusión en un proceso de definición cultural en el que el análisis crítico y el espíritu de aunar la cultura escolar y la extraescolar estén presentes.

Dentro de ese proceso entendemos que hay que tomar una serie de opciones: una escuela no sexista, solidaria, cooperativa, crítica con los sistemas de homogeneización (cultural, político, ideológico...) comprometida con los sectores marginados, que eduque en y desde la libertad, con decidida voluntad de transformación social. Éstas constituirían las bases de una educación global, crítica y emancipadora.

2.

Educación para el desarrollo y coeducación

2.1

ELEMENTOS DE CONVERGENCIA

Las relaciones que podemos establecer entre ambos enfoques son múltiples y enriquecedoras, aun cuando mencionaremos sólo algunas, aquéllas que nos parece que pueden tener más interés para el debate sobre la transversalidad. Por los mismos motivos, no incidiremos ahora en los aspectos que son comunes y compartidos no sólo por la Coeducación y la Educación para el Desarrollo sino por el resto de las transversales y que, en parte, han sido esbozadas en el apartado precedente.

Al trazar la evolución de la Educación para el Desarrollo y destacar su relación con el mundo de la cooperación y con las propias teorías sobre el desarrollo, hemos ido apuntando cómo el debate se ha ido enriqueciendo con las aportaciones de distintas corrientes teóricas, entre ellas, el feminismo se ha encargado de cuestionar el modelo hegemónico patriarcal dominante. En una larga y rica historia en la que no vamos a entrar, las corrientes feministas se han ocupado de la cuestión del desarrollo y del papel de las mujeres como agentes activos y transformadores de la dinámica social de cada comunidad.

De la misma forma que hoy es impensable un análisis del desarrollo que no se relacione con la perspectiva ecológica, es igualmente impensable un debate que no contemple la perspectiva de género en el trazado de futuros modelos de desarrollo.

Vamos a detenernos en esta cuestión y ver qué implicaciones se derivan de cara al ámbito educativo.

2.1.1

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL DESARROLLO

Como hemos visto, la historia de la cooperación es larga y el balance que podemos hacer está plagado de aciertos y errores. Durante mucho tiempo los programas de cooperación no hicieron esfuerzo alguno por incorporar a las mujeres al desarrollo. Como desgraciadamente ha ocurrido en tantos otros campos, las estrategias puestas en marcha no eran resul-

tado de un análisis previo de la situación de las comunidades receptoras ni de la del colectivo femenino dentro de éstas, ni mucho menos resultado de la consulta y participación de tales agentes.

Este panorama, de hecho, ha dado lugar a situaciones que serían risibles si no fueran dramáticas, como por ejemplo la inutilidad de algunas propuestas que debían ser implementadas por mujeres pero con las cuales no se había contado para conocer sus intereses y sus propias propuestas.

Y esto a pesar de que, como ha sido repetido hasta la saciedad, las mujeres constituyen la mitad de la población mundial, son un tercio de la mano de obra oficial, realizan los dos tercios del trabajo a nivel mundial y, sin embargo, ganan la décima parte de la renta y poseen la centésima parte de las propiedades.

Desde 1975, año en que se celebró la I Conferencia Mundial sobre las Mujeres en México hasta la IV Conferencia Mundial de Pekín que se celebra en estas fechas, han transcurrido 20 años. En este tiempo, se han producido avances importantes que los movimientos organizativos de mujeres se han encargado de impulsar, especialmente en el terreno de la discusión acerca de la contribución de las mujeres al desarrollo.

Sin embargo, estos avances contrastan, por ejemplo, con los datos sobre la pobreza que resaltan: de los 1.300 millones de personas que viven en condiciones de carencia el 70% son mujeres.

Por otro lado, la doble jornada a la que se somete gran parte del colectivo femenino alude a la necesidad que tienen muchas mujeres del mundo de trabajar fuera y dentro del hogar. La progresiva incorporación de la mujer a la esfera laboral, realizada en condiciones de desigualdad (salarios inferiores, puestos secundarios, presencia minoritaria en ciertas actividades...), no ha supuesto una redimensión del reparto de responsabilidades en el trabajo doméstico. Este último, que continúa considerándose improductivo, permanece absolutamente desvalorizado, sin reconocimiento económico ni social. El Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (1990) resaltaba esta situación, al plantear cómo aumentaría en un 33% el producto bruto mundial si se contabilizara el trabajo en el hogar y en el cultivo agrario que en muchas partes del mundo corresponde a la mujer.

La situación de las mujeres a nivel mundial revela el largo camino que todavía tenemos que recorrer para conseguir una igualdad real -no sólo en el sentido jurídico sino en el de los derechos, responsabilidades, participación y oportunidades- lo que requiere superar los esquemas actuales de división sexual del trabajo y mejorar las condiciones de salud, educa-

ción, participación política, etc. Sin entrar en debates como la violencia contra las mujeres, los derechos sexuales y reproductivos, el impacto de las políticas de ajuste, de los conflictos bélicos o la deficiente atención a la salud de las mujeres, queda claro que el proceso que debe conducir a un desarrollo humano sostenible y justo debe tener en cuenta la perspectiva de género. No es posible pensar en un desarrollo que deje fuera al 50% de la población mundial.

2.1.2 RELACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FORMAL. DOS CRÍTICAS A UN SISTEMA: ANDROCENTRISMO Y EUROCENTRISMO

La necesidad de introducir profundos cambios en los modelos de dominación afecta de forma importante al ámbito de la educación. La escuela debiera ser uno de los espacios más sensibles a la crítica cultural de la que debe partir cualquier intervención educativa posterior. En los centros trabajamos con personas, contribuimos de forma importante a su formación, y dependiendo de cómo sea ésta estaremos determinando en buena parte sus posibilidades futuras.

Nuestro modelo cultural se caracteriza por ser portador de una estructura de pensamiento y conocimiento profundamente androcéntrica y eurocéntrica. El concepto de androcentrismo hace referencia a "la adopción de un punto de vista central, que se afirma hegemónicamente relegando a las márgenes de lo no-significativo o insignificante, de lo negado, cuanto considera impertinente para valorar como superior la perspectiva obtenida"⁵.

Esta definición hace referencia a la perspectiva masculina de la cultura en todas sus manifestaciones (política, histórica, económica, social...). Ahora bien, esa construcción masculina que ha relegado a las mujeres al terreno de lo invisible, tampoco ha sido construida por todos los hombres. Amparo Moreno habla del arquetipo viril, al que define como varón, blanco, de edad adulta y clase media/alta, queriendo significar con ello la exclusión del colectivo femenino y de los colectivos masculinos no incluidos en el arquetipo.

El androcentrismo ha impregnado profundamente las relaciones de poder, la producción cultural y el pensamiento científico. Implica una forma de conocer el mundo, de acercarse a

⁵ Moreno, Amparo: "El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica", *Cuadernos inacabados*, 6. Barcelona, la Sal, edicions de les dones, 1986. p. 29

él e interpretarlo. Este sistema de ocultación, de generalización de un punto de vista hegemónico ha invisibilizado la aportación de las mujeres a las diferentes sociedades en el tiempo y en el espacio.

Por otro lado, muchas mujeres -al igual que el resto de colectivos marginados por el sistema- han participado de ese pensamiento androcéntrico, bien por ignorancia, bien por ausencia de reflexión. No hay que olvidar que, en no pocas ocasiones, el acceso de las mujeres a espacios dominados históricamente por hombres ha supuesto la asunción de modelos masculinos tanto en sistemas de pensamiento como en pautas de actuación, establecimiento de relaciones...

En su traslación educativa, la crítica al androcentrismo implica una revisión profunda del saber científico y académico, pero también de las estructuras organizativas, de los sistemas de poder, de las relaciones que se establecen al interior de los centros.

Del mismo modo, y como complemento, la impugnación del pensamiento eurocéntrico ha estado en el núcleo de gran número de investigaciones en el ámbito pedagógico. Como en el caso anterior, nos encontramos con un sistema de conocimiento que hace inexplicable e incomprensible la realidad mundial. El convencimiento acerca de la supremacía del modelo occidental -androcéntrico- ha tenido como consecuencia inmediata el imperialismo cultural, la desvalorización de sociedades y modelos de desarrollo que no reproducen el modelo dominante.

Las consecuencias de ambos tipos de pensamiento se dejan ver en la educación y forman parte de ese currículum oculto que debemos desvelar constantemente. Ambos constituyen un fuerte nexo entre las propuestas de la Educación para el Desarrollo y la Coeducación y están en la base de la crítica cultural que debemos hacer de la institución escolar y de la educación que promueve.

Este es un punto de partida básico de cualquier planteamiento de transversalidad, de cualquier educación que se autodenomine crítica y emancipadora, debería, por tanto, orientar la discusión acerca de los proyectos curriculares -educativo, de centro, de aula-.

2.1.3

LA DISCUSIÓN SOBRE VALORES

Muy relacionado con lo anterior nos aparece la cuestión de los valores y de su papel en las propuestas educativas que elaboremos en los centros. Existe, en la actualidad, una corrien-

te de pensamiento un tanto reduccionista en sus planteamientos que tiende a identificar las líneas transversales con temas concretos y a simplificar sus propuestas al enunciado de algunos valores.

Sin embargo, la discusión sobre valores debe relacionarse con el conjunto del currículum, hay que buscar las conexiones entre valores y saber, valores y organización, valores y relaciones o valores y contenidos.

El reconocimiento de la importancia de los valores supone aceptar el carácter ideológico y político de la educación y, consecuentemente, rechazar las características de neutralidad con que a veces caracterizamos nuestra actuación docente.

Por otro lado, la discusión sobre valores debe partir del análisis de los modelos dominantes y de los factores que operan en sus estructuras, que los mantienen y que nos afectan, aun cuando sea de forma contradictoria. Las preguntas que laten en el fondo de esta cuestión son ¿qué tipo de educación queremos ofrecer?, ¿qué tipo de personas queremos contribuir a formar?, ¿de qué herramientas críticas les dotaremos?, ¿qué capacidades desarrollaremos?

Responder a estos interrogantes no resulta sencillo, pero es ineludible, desde un planteamiento profesional de nuestra labor docente. Abrir procesos de reflexión en los claustros, implicar al conjunto de la comunidad educativa, son pasos que deberíamos dar poco a poco. Los consensos rápidos, sin incidir en las consecuencias de las decisiones que tomemos, no valen. En un centro se dan cita muchas culturas, diversas ideologías y diferentes maneras de enfocar el hecho educativo, precisamente por ello, el acuerdo sobre los valores que orientarán los proyectos curriculares y la traducción en capacidades que vamos a potenciar no debe eludir el conflicto.

Los valores se construyen individual y socialmente. De ahí que no consideremos válido el enunciado de valores universales, si no es a través de la lectura cultural que hacemos de ellos. Es muy probable que tengamos nuestra propia experiencia acerca de la facilidad con que podemos llegar a acuerdos en el enunciado de valores y las dificultades que se plantean cuando aparecen las diferentes lecturas con que una persona o un grupo los interpreta. Por otro lado, los valores no son estructuras sencillas. Podemos, al menos distinguir tres dimensiones que nos parece importante tener en cuenta a la hora de hacer su traducción educativa.

- La dimensión cognitiva alude al conjunto de creencias valorativas sobre cualquier aspecto, problema o situación. Los valores se muestran como estructuras profundas que permi-

ten la integración del conocimiento según redes de clasificación jerárquica. Son ante todo un sistema de interpretación y de atribución de significado a los hechos tanto físicos como sociales. Esto tiene relación con la importancia que se otorga a cada problema y las claves en torno a las cuales se interpreta (ideología).

- La dimensión afectiva tiene que ver con el tipo de sentimientos positivos o negativos que se activan ante una situación dada. Tener en cuenta este enfoque significa prestar atención a cómo despertar en las personas y en los grupos corrientes de empatía con otros colectivos humanos, otras culturas u otras situaciones de injusticia, discriminación o marginación. Constituye uno de los pilares en los que asentar un trabajo posterior que conlleve mayor implicación o compromiso.
- La dimensión actitudinal y conductual se refiere a la disponibilidad de emprender una acción determinada en favor o en contra de algo. Este componente es imprescindible en una perspectiva de educación emancipadora. Cualquier propuesta educativa tiene que asegurar los mecanismos mediante los cuales las personas pueden intervenir, actuar, participar para transformar los aspectos del entorno cercano y lejano que se consideren negativos.

Esta triple dimensión tiene que ser redefinida a la luz del análisis sexo-género e interpretada con perspectiva intercultural. El sistema de valores que desarrolla cada persona, cada colectivo está sesgada por su pertenencia a una cultura de referencia y por la construcción de género que opera dentro de ella. Como consecuencia de esas estructuras de funcionamiento existen distintas atribuciones de significado que debemos tener en cuenta si queremos potenciar determinados valores.

¿Podemos, entonces, hablar de confluencia entre Coeducación y Educación para el Desarrollo en estos aspectos que estamos comentando? Pensamos que sí.

La coeducación parte de analizar el funcionamiento de la dinámica sexo-género en la escuela como institución y en la educación como práctica. Durante un tiempo se creyó, de forma ingenua, que la escuela mixta podía resolver los problemas de desigualdad derivados de épocas anteriores y plasmados en las escuelas segregadas.

Sin embargo, el paso de la escuela segregada a la escuela mixta no fue planteado tras un debate serio del papel que la institución, el currículum y la actuación docente cumplían en el mantenimiento de la desigualdad. El resultado fue la implantación del modelo masculino para ambos sexos. En el terreno de los valores supuso la generalización de los valores con-

siderados "masculinos" a chicos y chicas, con doble carga para ellas pues deben compatibilizarlos con la exigencia social del mantenimiento de aquellos considerados "femeninos". En la actualidad, la coeducación defiende planteamientos diferentes en la línea de superación de las constricciones de género. Se trata de hacer una lectura crítica de los valores considerados "femeninos" y de los considerados "masculinos" para rescatar los elementos positivos de cada uno de ellos y ofrecerlos como sistemas susceptibles de interiorización por las personas en función de sus potencialidades y con independencia del sexo al que pertenezcan.

Por su parte la Educación para el Desarrollo, como fruto de la evolución descrita en otro apartado, hace una lectura crítica de los valores imperantes en nuestros modelos de desarrollo, para, desde ese nuevo conocimiento, intentar democratizar el sistema educativo, convertirlo en un elemento transformador donde el saber académico tenga utilidad y dote a las personas de conocimiento crítico para la acción emancipadora.

La Educación para el Desarrollo resalta el papel de los valores en la formación integral de los individuos y de los grupos. Atender a esa doble dimensión personal y colectiva es muy importante, puesto que las personas necesitan de la acción comunitaria para promover acciones de cambio, y la colaboración intergrupal necesita presupuestos e intereses compartidos por cada una de las personas que los integran.

Valores como la solidaridad, la participación, la justicia, la diversidad cultural, sólo tienen sentido si se parte de la base de igualdad real en la que se integren diversas perspectivas sin tendencias hegemónicas. Iguales pero diferentes, rezaba el lema de una campaña contra el racismo y la xenofobia, aquí se podrían invertir los términos, diferentes pero iguales, precisamente para dar cuenta de ese enriquecimiento que nace de la posibilidad de que las personas y los colectivos puedan desarrollar y planificar sus vidas sin prácticas discriminatorias que constriñan sus potencialidades.

Según este planteamiento podemos concluir que la complementariedad entre ambas líneas transversales es muy alta. Los valores defendidos por la Educación para el Desarrollo resaltan el valor de la acción colectiva acorde con la capacidad de los grupos para transformar su medio -cercano/lejano- de forma consciente y responsable. Los sistemas de valores promovidos desde presupuestos coeducativos, sin olvidar esa vertiente, parten de la construcción individual, de la promoción del desarrollo integral de las personas de forma que no se limiten, sino que se amplíen sus posibilidades.

Coherentemente con lo expuesto, esta visión que la Educación para el Desarrollo y la Coeducación adoptan y que toman de la tradición crítica en el campo de la innovación pedagógica demanda una revisión de la selección cultural del currículum y una redefinición de los roles de profesorado y alumnado. Perspectiva, por otro lado, compartida por el conjunto de los enfoques transversales.

En cuanto al perfil del profesorado ya hemos avanzado algo de su papel como agente productor y evaluador del currículum. No se trata de dotar de nuevos adjetivos vacíos la labor de las y los enseñantes. En suma, lo que desde la E.D. queremos transmitir es la necesidad de convencernos de nuestro papel activo en la enseñanza. Algo que de hecho asumimos pero de lo que no siempre somos conscientes. Diariamente tomamos decisiones, diseñamos, evaluamos lo que hacemos, reconsideramos algunas prácticas, ponemos en marcha nuevas actividades, etc. Ahora se trata, simplemente de hacer explícitos todos estos pasos, de indagar por qué nuestra intervención es como es, qué cosas funcionan, qué problemas enfrentamos, cómo conjugamos y transformamos nuestra teoría y nuestra práctica...

Este marco metodológico de investigación-acción no sólo nos puede facilitar la tarea docente sino que reporta más satisfacción laboral al trabajar en colectivo, con el conjunto de compañeras y compañeros, dejando a un lado los sentimientos de soledad y aislamiento que, a veces, propicia el entorno escolar.

Esto significa que el alumnado debe adoptar -debemos procurar que adopte- un rol diferente al que la escuela le ha otorgado. A través de diferentes mecanismos, esos que conforman el currículum oculto, el alumnado aprende bien pronto cuál es su papel en el aula, dónde está la autoridad, dónde el saber y qué se espera de su paso por la institución. Este aprendizaje, que forma parte del aprendizaje social, con rígidas normas no explícitas, es tan importante como el académico, debe, por tanto, transformarse y ser objeto de reflexión y diseño.

Tendríamos que ser capaces de conseguir que chicos y chicas asuman un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje mediante una enseñanza más motivadora y más cercana a problemáticas reales.

Esto supone cambiar los parámetros tradicionales en los que se han movido los procesos de enseñanza-aprendizaje para promover un proyecto que opta, frente a la enseñanza instruc-

tivista y transmisiva, por una enseñanza activa y constructiva que tiene en cuenta la existencia de diferentes estructuras de integración del conocimiento (vulgar, social, escolar) y que busca las posibilidades de articulación. Un proyecto que se decanta por aulas participativas donde los valores de solidaridad, respeto, confianza y cooperación estén realmente presentes.

3.

Conclusiones para el debate

3.1

MÁS ALLÁ DE LAS TRANSVERSALES

No queremos concluir este conjunto de reflexiones sin aportar una final acerca de la transversalidad en su conjunto. Desde nuestro punto de vista, la forma en que se ha recogido el planteamiento de estas líneas educativas desarticula su propio discurso crítico. Es cierto que estos enfoques no son nuevos. Son muchos los colectivos sociales y educativos que vienen trabajando en educación para la paz, coeducación o desarrollo, desde hace bastantes años. La reforma lo único que ha hecho ha sido recoger esta demanda y darle carta de legalidad. La oferta que se está haciendo en la actualidad de la transversalidad es, desde nuestro punto de vista, equívoca, parcial y marginal.

Equívoca, porque se está promoviendo una determinada visión que relega la transversalidad a una exclusiva cuestión de valores. Ocultando de esta manera el carácter crítico con que enfoca el hecho educativo y que trasciende el papel de un mero conflicto ético. Sin negar la importancia que aquellos tienen, la transversalidad opta por una determinada lectura del currículum como elemento constructor de un conocimiento/saber relevante y útil; una determinada lectura del papel de los agentes educativos como sujetos sociales activos, participativos orientados a la transformación cultural. Todo ello planteado dentro de un marco global de investigación-acción que disuelve la falsa distinción entre teoría y práctica y que nos ayuda a delimitar problemas y a plantear los mecanismos adecuados para su resolución en un proceso consciente y controlado.

Parcial, porque parece situar a los Centros en la necesidad de optar por un determinado enfoque despreciando el resto. Las líneas transversales no son un abanico de opciones excluyentes entre sí. Al contrario, el desarrollo de cada una de ellas desemboca en un planteamiento globalizador del conjunto de cuestiones críticas con que se interroga a nuestros modelos dominantes. De ahí la necesidad de abordar un discurso integrador que, sin merma de la visión particular que ofrece cada una de las líneas transversales, enriquezca el trabajo educativo y lo dote de una perspectiva donde tengan cabida las culturas marginadas, el conjunto de colectivos humanos, y la totalidad de problemáticas que ponen en cuestión la validez de nuestros sistemas de desarrollo.

Marginal, porque las decisiones relativas a la transversalidad se están tomando cuando el resto de opciones relativas a finalidades educativas, objetivos, estructura de las áreas, metodologías, organización interna, espacios, horarios, etc. están ya estructuradas y más o menos consensuadas. Desde nuestro punto de vista la transversalidad tiene que estar justamente al principio de cualquier discusión o definición de proyecto (educativo, curricular o de aula) porque dota de sentido al conjunto. De no ser así se corre el riesgo de relegar el tratamiento transversal a "temas" aislados o a acciones puntuales (día del árbol, día de la mujer, día de la paz...).

Frente a estas lecturas restrictivas, cabría decir que la transversalidad supone una determinada filosofía educativa. Entendida como tal supone una propuesta de cambio e innovación que afecta al conjunto del centro, de sus agentes, de su estructura y de sus sistemas de organización y comunicación.

Como ya apuntábamos en la Introducción, consideramos necesario dirigir los esfuerzos hacia perspectivas integradoras de las distintas líneas transversales. Si bien es cierto que cada una de ellas hace hincapié en determinadas dinámicas (sexo/género, norte/sur, paz/violencia, medio físico/medio humano...) sólo la consideración del conjunto de las claves nos permitirá construir una visión compleja y crítica de nuestro mundo, al tiempo que nos dará las pautas que mejoren nuestra comprensión global, capacitándonos para intervenir en una orientación transformadora/ emancipadora.

Pero es que además, las líneas transversales comparten algo más que los discursos críticos sobre los modelos dominantes. O mejor, como parte de ellos se sitúa una determinada concepción de lo que tendrían que ser las líneas maestras de intervención educativa para conseguir una escuela democrática en la que la comunidad educativa participe en línea de igualdad, en la que la investigación-acción sea una línea de transformación permanente, en la que se promueva el desarrollo integral de alumnas y alumnos y se les capacite para influir en su medio de forma crítica y responsable.

3.1.1

LA EDUCACIÓN COMO PROYECTO DE EMANCIPACIÓN

La Educación, la institución escolar en su caso, constituye una de las instituciones básicas de socialización para el individuo. Sin restarles importancia al resto de agentes educativos (familia, medios de comunicación, amistades...), es cierto que el medio educativo se caracteri-

za por su intencionalidad expresa de promover aprendizajes útiles para el desenvolvimiento social de las personas. Dentro de este sistema estructurado se ofrece una particular visión de la ciencia y la cultura, al tiempo que se articulan pautas de relación interpersonal/intergrupar y de valoración del entorno cercano y lejano, en demasiadas ocasiones formando parte del currículum oculto.

A pesar de lo expresado en los objetivos educativos acerca de contribuir a la formación de personas críticas, desarrolladas en todos los ámbitos, participativas, activas..., debemos ser conscientes de que, en el fondo, lo único verdaderamente importante son los "contenidos científicos" aportados por las áreas. En ellas se concentra el "saber", lo que hay que transmitir, la cultura. Pero ni siquiera desde esta concepción parcial de "lo que es importante" se dota al alumnado de herramientas eficaces para promover una visión más compleja y rica de lo que acontece a su alrededor. Se oculta el carácter ideológico y social de la ciencia para presentarla como eficaz, no problematizada y desprovista de elementos de valor. Si la ciencia es investigación, en la escuela se interioriza como acabada, deshumanizada y desprendida de los intereses (sean estos económicos, políticos, militares o de cualquier otro tipo) que orientan determinadas líneas de investigación.

Pero es que además el recurso al "saber científico" actúa como escudo para evadir el planteamiento de los problemas relevantes. Es, muchas veces, el argumento utilizado para justificar nuestra inhibición de otras cuestiones, especialmente de aquellas en las que ideológicas, valores..., emergen explícitamente. Este sistema de funcionamiento constituye una contradicción no resuelta aun cuando, en nuestros días, casi nadie defendería la neutralidad de la educación.

Adoptar una perspectiva crítica en educación supone partir del reconocimiento de estos problemas para reconstruir otro tipo de cultura integradora del mundo escolar y extraescolar, que acepte, plantee y valore la diversidad cultural como factor de enriquecimiento, superadora de visiones androcéntricas y etnocéntricas, portadora de visiones múltiples que den cuenta del carácter conflictivo de los fenómenos sociales, generadora de un conocimiento crítico orientado a la transformación de la realidad.

Este es, desde nuestro punto de vista, el planteamiento central de la transversalidad, desde esta perspectiva hablamos de educación global y emancipatoria, y en este sentido se apunta la interrelación entre Educación para el Desarrollo y Coeducación.

Bibliografía

- Actas del I Congreso de Educación para el Desarrollo*, Vitoria-Gasteiz, Hegoa, 1991.
- ANTÓN, J.A.: "Educatió per al Desenvolupament" en *La transversalidad en el currículum. Espais Didàctics. Revista de Pedagogia, Educació y Cultura*, nº9, País Valencià, Diciembre 1994. .
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J.: *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en ciencias sociales..* Bilbao, UPV-EHU/Hegoa, 1991.
- ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J.J.: "Educación para el desarrollo y educación ambiental" en *Boletín Ihintza*, nº 5, 1992, Bilbao, CEIDA. pp. 29-34.
- CALVO BUEZAS, T.: *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías, y derechos humanos en los textos escolares.* Madrid, Ed. Popular, 1989.
- CELORIO, G.: "Reflexión sobre valores", en Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Alava. UPV/EHU: *Hacia una escuela coeducadora. 1er postgrado de coeducación.* Bilbao, Emakunde, 1992.
- CELORIO, J.J.: "La Educación para el desarrollo" en *Cuadernos Bakeaz*, nº 9, Junio 1995. Bilbao, Bakeaz.
- Centro Nuevo Modelo de Desarrollo: *Norte/Sur: La fábrica de la pobreza.* Madrid, Ed. Popular, 1994.
- "Conclusiones del seminario currículum y nuevos valores: la solidaridad", *Colección DOCUMENTOS*, Nº 2. Valencia, Generalitat Valenciana, 1990.
- "Currículum i Societat: L'Educatió per al Desenvolupament, un Nou Enfocament", *Colección DOCUMENTOS*, Nº 6. Valencia, Generalitat Valenciana, 1992.
- "El norte, el sur y la escuela" Tema del mes, *Cuadernos de Pedagogía*, Nº215, Junio 1993.
- FERNÁNDEZ DURÁN, R: *La explosión del desorden . La metrópoli como espacio de la crisis global.* Madrid, Fundamentos, 1993.
- GRIEG, S.; PIKE, G.; SHELBY, D.: *Los Derechos de la tierra. Como si el planeta realmente importara.* Madrid, Ed. Popular, 1991.
- JACOBSON, J.L.: *Discriminación de género: un obstáculo para un desarrollo sostenible.* Bilbao, Bakeaz, 1993.
- JIMÉNEZ HERRERO, L.: *Medio ambiente y desarrollo alternativo.* Madrid, Iepala Editorial, 1989.

-
- MESA, M.: *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid, Ed. Popular, 1994.
- MORENO, A.: *El Arquetipo viril protagonista de la Historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, LaSal, 1986.
- PANIEGO, J.A.; LLOPIS, C.: *Educar para la solidaridad*. Madrid, CCS, 1994.
- STROBL, I.: *Fruto extraño. Sobre política demográfica y control de población*. Barcelona, Virus editorial, 1994.
- SUTCLIFFE, B.: "Desarrollo humano. Una valoración crítica del concepto y del índice" en *Cuadernos de Trabajo*, nº11, Bilbao, Hegoa/UPV, 1993.
- TORRES, X.: *El currículum oculto*. Madrid, Morata, 1991.
- TORRES, X.: *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid, Morata, 1994.
- WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (COMP.): *Género, cultura y étnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, MEC/Paidós, 1995.

LUIS M^º LARRIETA VIGURI
Miembro del Seminario de
transversales del colectivo
pedagógico "Adarra". Bilbao

Educación
para el
consumo

1.

Coeducación y consumo, ¿compañeras de viaje?

Lo primero que viene a la cabeza al mencionar el título de este texto es que el objetivo primordial de esta Línea Transversal es el de enseñar a comprar o consumir. Es decir, más o menos saber encontrar en el mercado la "mejor" solución a cada necesidad real o inducida. Y en términos generales se puede decir que es verdad. Pero es necesario precisar qué sentido le damos al término "mejor". "Mejor", sí, pero ¿nos preguntamos para quién y para qué?

Evidentemente, para tomar cualquier decisión de compra o consumo hacen falta criterios que ayuden a decidir exactamente qué es lo que se debe adquirir y, en consecuencia, pagar. Son criterios que todos y todas poseemos en mayor o menor medida y que hemos ido adquiriendo en un largo proceso de socialización. Los agentes educadores más influyentes han sido y son la familia, el entorno de amistades, los Mass Media, la escuela, etc.

En un primer momento puede parecer que la Educación en Consumo utiliza o recurre a criterios que clasificaríamos como:

- Pragmáticos o economicistas (lo más cómodo, lo barato, según relación calidad/precio, oportunidades, rebajas, ofertas, calidad sin más...).
- Críticos (ayudan a prevenir el engaño, el fraude, desenmascaran contratos y mecanismos de mercado contrarios a los intereses del consumidor/a y usuario/a, etc.).
- Responsables y participativos (proporcionan información y asesoramiento, divulgan derechos y deberes...).

Pero la Educación en Consumo hace tiempo que no se detiene únicamente en este tipo de criterios. La Educación Consumerista¹ trata de dotar al individuo de resortes y claves para resolver problemas de la vida diaria no exclusivamente relacionados con su persona, sino todo lo contrario, más bien pide al individuo consumidor y usuario de productos, bienes y servicios que decida pensando en las consecuencias y trascendencia de cualquier acto consumidor.

En otras palabras, ser un buen consumidor o consumidora es ser responsable de la propia vida y de la de los y las demás. Es decir, en cualquier acto de consumo se deben contem-

¹ Consumista y consumerista son dos términos antónimos con el mismo lexema: el primero hace referencia al consumo irracional, irresponsable e impulsivo; y el segundo a lo contrario.

plar criterios y valores responsables y solidarios con la colectividad y con el planeta. Ni más, ni menos.

Contextualizado en el marco escolar, un buen consumidor o consumidora es quien asume principios y valores propugnados por cualquiera de las otras Líneas Transversales. Esto quiere decir que cuando consume o usa productos, bienes y servicios... vela por su salud, promueve la preservación del medio ambiente, procura la igualdad entre los sexos, defiende la convivencia intercultural, interpreta críticamente los mensajes de los Mass Media, entiende responsablemente el uso de viales, tiene en cuenta los desequilibrios norte-sur...

¿Por qué? Porque el consumo y uso de bienes, productos y servicios no es algo inocuo, no es una actividad neutra, sin trascendencia ni trasfondo. En nuestras manos está el contribuir en cada acto de consumo a la creación de un mundo más justo, respetuoso con las personas, los entornos y la naturaleza y que debe ser motor que impulsa el cambio y la transformación social.

Esta declaración de principios se refleja muy bien en la siguiente definición de esta transversal:

“La Educación en Consumo persigue promover un tipo de persona que intervenga y participe en la Sociedad de Consumo o Sociedad de Bienestar, de forma autónoma, consciente, crítica, responsable consigo misma, con la colectividad y con el entorno y que sea capaz de participar y contribuir a su transformación y mejora”.

Pero también podemos preguntarnos cómo se produce o adquiere la Educación en Consumo entre los hombres y mujeres de nuestra sociedad. En principio, no se puede decir que es algo que se aprende sistemáticamente a través de unos sólidos principios argumentados que pueden ser aplicados en cada situación de consumo y uso de productos, bienes y servicios. Más bien, las personas se educan en este ámbito de la vida a través de la vivencia de miles de conductas repetidas constantemente que sirven para dar respuestas a los diarios problemas de las personas. Es lo que se ha dado en llamar la educación por modelado. Es la familia el primer espacio en el que se entra en contacto con estas conductas, se amplía con la cuadrilla de amigos o amigas, se universaliza a través de los Mass Media y la escuela y se sacralizan con la publicidad. Así, cada individuo, más que principios o valores de actuación, llega a disponer de un repertorio de conductas eficaces en la resolución de los problemas de la diaria subsistencia, que entiende que son las que corresponde a su estatus o a sus expectativas vitales y que le sirven para identificarse con su grupo social de referencia. Es un paso más de la socialización.

Esta educación por modelado hace que las personas adquieran unos hábitos de consumo de gran perdurabilidad y que son difíciles de erradicar, incluso en la vida adulta. Pensemos, por ejemplo, en formas de vestir, hábitos alimenticios, usos del ocio, comportamientos referidos a salud, concepción y uso de servicios, estructuración de la vida doméstica, uso del dinero, sentido de la economía, etc., etc. Naturalmente, en este campo educativo o de socialización se impregnan nuestras mentes de estereotipos basados en el género, digamos que, al por mayor. Arraigan de tal modo que son resistentes a muchos esfuerzos racionalizadores. Hay muchas situaciones que nos vendrán inmediatamente a la memoria, como es el caso de las tareas de la vida doméstica y el rol preponderante que se le otorga a la mujer, el papel en la economía del hogar para uno u otro sexo, el cuidado y atención de niños y mayores, el derecho al uso del ocio según el sexo, el cuidado de la ropa, la responsabilidad de la mujer en las compras menores y en las atenciones sanitarias y educativas de la prole, su papel en la introducción de hijos e hijas en el funcionamiento del mercado, etc., que no son más que comportamientos de consumidores/as emparentados con roles sexistas.

De algún modo, podemos llegar a una conclusión: Muchas de las experiencias de consumo y uso de productos, bienes y servicios que acumulamos desde que nacemos contribuyen decisivamente a instalar en las mentes de las personas una concepción del mundo en la que la mujer y el hombre ocupan un espacio definido y diferenciado, en el que se distribuyen funciones y responsabilidades, se asumen roles y se consolidan estereotipos...

No podemos olvidar que un capítulo relevante del proceso de socialización de las personas lo ocupan las diarias vivencias de consumo y uso de bienes, productos y servicios. Estas vivencias son un caldo de cultivo muy fértil donde cristalizan estereotipos sexistas que implican posiciones subordinadas e inferiores para la mujer en la estructura social y roles que marcan comportamientos y tareas específicas para cada sexo.

Por ejemplo, la niña y el niño observan activa e inteligentemente el entorno, y el campo del consumo, con el fin de orientarse en la búsqueda de su identidad, y encuentran que el género les ofrece unas expectativas de comportamiento social diferenciadas, un conjunto de modelos y formas de ser distintos para cada género.

Y muchas actividades de consumo hacen que las jóvenes generaciones refuercen la creencia de que existen determinados comportamientos y actitudes propios de "niñas" y otros de "niños", puesto que no dejan de recibir constantemente nociones estereotipadas de feminidad/masculinidad y conductas asociadas al género. A la larga, son muchas las mujeres

que confiesan que el papel que se ven obligadas a asumir en el mundo del consumo hace que la vida cotidiana se les llene de contradicciones difíciles de superar.

En este contexto no es admisible, por tanto, que se imparta Educación en Consumo y se ignore las servidumbres que conlleva ser mujer y consumidora o usuaria de productos, bienes y servicios. Por ello, nos vemos en la obligación de hacernos una pregunta evidente: ¿Podemos permitirnos el lujo de obviar la realidad del consumo a la hora de plantear la educación en la igualdad? No. Educar en Consumo debe ir indisolublemente unido a educar en la igualdad de sexos. Y viveversa. En la lucha emprendida por la efectiva igualdad entre hombres y mujeres hay un espacio que debe ser investigado y reflexionado buscando alternativas que permitan erradicar estereotipos, servidumbres y la alienación que perpetúa la desigualdad por razón de género: el mundo del consumo y uso de productos, bienes y servicios.

La educación en consumo, ¿cómo se trabaja?

Hay que partir de la constatación de un fenómeno social: La sociedad actual de los países económicamente avanzados está caracterizada por el consumo que se ha ido convirtiendo en el fenómeno clave de la sociedad que nos ha tocado vivir y en el que se observa un fuerte desequilibrio entre el propio consumidor/a y el sector de producción-mercado.

Los ciudadanos y ciudadanas estamos obligados a consumir productos y servicios en una sociedad cuyas reglas en gran medida desconocemos y cuyo mercado rige muchas de nuestras conductas, conforma nuestras opiniones y suplanta con modas y formalismos nuestro derecho a optar libremente por un modo de vida concreto y personal. Se dice que el consumidor/a es simplemente un destinatario de las decisiones de los productores, destructor final de lo que otros deciden producir. El marketing diseña y controla el mercado (producción-distribución-publicidad-venta) y más que garantizar la venta de un determinado producto, se dedica hoy día a fabricar, en primer lugar, los consumidores/as.

Tras el hecho de consumir un sencillo producto se esconde una realidad, a veces, de gran complejidad, ya que tras el simple acto de compra se encuentran poderosas industrias que destinan cuantiosos recursos para decantar la decisión del individuo hacia sus intereses. El mercado es tan poco transparente que a la persona que consume le cuesta no sólo identificar el producto que mejor puede responder a sus necesidades, sino si siquiera un producto es necesario. Los productores, gracias a rigurosos estudios de mercado, al marketing, a los medios de comunicación y a la publicidad, dirigen de tal manera los actos de compra que el consumidor/a y usuario/a corre el riesgo de convertirse en un individuo anónimo, poco autónomo, incapaz de discernir entre lo útil o necesario y lo superfluo y, a menudo, propenso a actuar contra intereses personales y colectivos (salud, bienestar, medio ambiente, "calidad de vida", otros colectivos y pueblos...).

Analizada así la situación en que nos movemos los ciudadanos y ciudadanas parece importante y hasta necesario que tomemos conciencia de la realidad del mercado, de nuestros derechos como consumidores/as y los ejerzamos cotidianamente, de forma que podamos resolver problemas y tomar decisiones conscientes y ajustadas a nuestras necesidades, responsables frente a la colectividad y el entorno, como un acto de defensa y afirmación de nuestra libertad individual.

Dentro de la masa consumidora los niños y niñas ocupan un lugar de significativa importancia. El mercado infantil es un gran negocio actual, tanto en cuanto los niños y niñas adquieren o son inducidos a la compra de múltiples productos, como en cuanto son también inductores del consumo de los/as adultos/as con los/as que conviven; y es un negocio de futuro en cuanto creador de hábitos de compra y estimulador de nuevas necesidades. Además, el consumo es un hecho social que afecta al niño o niña desde edades tempranas: en primer término, por ser destinatario de productos específicos, receptor y protagonista de mensajes publicitarios y elemento que interviene en la decisión de compra en el núcleo familiar; y en segundo lugar, por ser muy vulnerable frente al mensaje consumista. En el currículo se dice: "es necesario dotar al niño o a la niña de unos instrumentos de análisis y crítica que les permitan adoptar una actitud personal frente a las ofertas de todo tipo que recibe de la sociedad de consumo. La toma de conciencia ante el exceso de consumo de productos innecesarios debe comenzar en la escuela".

Es por ello por lo que la escuela debe facilitar a los niños y niñas elementos de conocimiento, procedimentales y actitudinales que le permitan situarse en la sociedad de consumo de una manera consciente, crítica, responsable y solidaria.

La intencionalidad educativa de formar consumidores/as y usuarios/as conscientes y críticos/as, capaces de resolver adecuadamente las situaciones que se les planteen, necesita explicitarse en forma de objetivos que sirvan de marco de las propuestas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, un/a buen/a consumidor/a y usuario/a debería:

- Comprender el sistema de producción-consumo.
- Conocer los mecanismos del marketing.
- Descubrir y desmitificar la publicidad.
- Comprender el mecanismo de compra por impulso.
- Conocer y hacer uso de los derechos de los consumidores, sabiendo reclamar cuando se tenga derecho a ello.
- Conocer y usar los servicios públicos.
- Ser capaz de buscar, analizar e interpretar la información.
- Saber tomar decisiones de compra.
- Saber hacer análisis comparativos.
- Saber alimentarse equilibradamente.
- Vivir responsablemente la salud individual y colectiva.
- Tomar conciencia de la relación consumo-medio ambiente.

-
- Desarrollar el sentido asociativo como defensa de intereses de los/as consumidores/as.
 - Mantener una actitud de formación permanente en consumo.

En todos los casos las pretensiones han sido siempre amplias:

- Conocer el mundo del consumo, su estructura y funcionamiento.
- Conocer el comportamiento consumidor.
- Ir asumiendo actitudes consumeristas.
- Saber prever y evitar las consecuencias del comportamiento consumidor (el deterioro en la salud y en el medio-ambiente, los principios de convivencia, la igualdad, garantizar el bienestar, el desarrollo solidario...).

El modo de llevarlo a la práctica que propone la Reforma se resume en este texto: "No parece apropiado incluir estos aspectos ni como áreas aisladas ni incluso como bloques de contenido dentro de un área. Esto podría dar pie a abordarlos de forma compartimentada y durante un período limitado de tiempo. Parece mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto con estos contenidos...".

Esto significa que las áreas en su desarrollo deberán incluir objetivos de aprendizaje netamente transversales, que enseñen para la vida... En este sentido, la Educación en Consumo podrá utilizar ciertos espacios de la vida cotidiana, que actúan como núcleos enseñanza/aprendizaje: el hogar, el alimento y el vestido, el ocio, la compra... Es decir, actividades que supongan circulación de dinero. Los temas se adaptan bien a metodologías innovadoras (aprendizajes significativos, interdisciplinariedad, globalización...). Así, poco a poco nos iremos acostumbrando a trabajar en aprendizajes como: publicidad, ecología, alimentación, vivienda, sector servicios, mass media, producción y distribución, higiene y salud, dinero, basuras, juguetes, vestido, el agua, recibos... Y en ningún caso los contenidos consumeristas deben dejar de aportar aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Sobre metodología cabe decir que la práctica docente en Educación para el Consumo ha hecho énfasis siempre en la funcionalidad de los saberes, en los aprendizajes por indagación, la significatividad de los procesos, la interdisciplinariedad, la interacción con el entorno... Los métodos más generalizados y las técnicas más contrastadas han sido los proyectos, unidades y secuencias didácticas, "seguir la pista", talleres, producir en la escuela, análisis comparativos, juegos de simulación, encuestas y entrevistas, visitas, salidas, charlas, juegos de hipótesis, cuentos...

La mayor fuente de recursos sigue siendo el propio entorno consumista en el que vivimos. Frente a él, la sociedad ha hecho emerger un movimiento de defensa del consumidor y usuario en el que debemos apoyarnos: legislación sobre derechos y deberes del consumidor, las asociaciones de consumidores, Administración en general (OMICs, Dirección de Consumo), organizaciones ciudadanas e, incluso, iniciativas surgidas en empresas... Estas organizaciones promueven revistas especializadas en el tema, cursillos y encuentros de formación, servicios de información, asesoramiento y defensa, campañas de concienciación, reciclajes para enseñantes...

PILAR MANZANARES GARCÍA

**Asesora de programas de
educación. Subdirección
Territorial Norte del
Ministerio de Educación y
Ciencia. Madrid**

Educación

medio-

-ambiental

1.

*Reflexión sobre el medio
ambiente como sustrato vital
en el que se desarrollan los
procesos relacionales,
reproductivos y creativos*

1.1

**PROCESO DE BÚSQUEDA A TRAVÉS DE
UNA SITUACIÓN DE CRISIS**

Uno de los rumores más frecuentes de este tiempo que nos ha tocado vivir, a modo de repetitivo canto de sirenas, y también probablemente como conciencia colectiva-social del momento es el de la "crisis". Crisis de todo un sistema de valores que han estado inmersos en una serie de comportamientos, funcionando de manera automática, y que han ido configurando un mundo abocado paulatinamente a su propia destrucción, tanto a corto plazo como a un futuro cada vez más incierto.

Desde esa percepción de crisis nos vemos obligadas a una búsqueda de claves que arrojen algún tipo de luz sobre este proceso cultural, histórico y social en el que nos encontramos como arte y parte del mismo.

Según advertía María Zambrano, en la raíz del sistema de vida y de pensamiento de Occidente se hallaba la pérdida del vínculo que une al ser humano con su origen, el rechazo del nacimiento que se refleja en una cultura consagrada a la muerte. Comparaba al hombre con esos animales que nacen "devorando el cuerpo de la madre que los alberga", el hombre que sustituye "el abrigo de la verdad maternal para sustituirlo por la nueva envoltura incorpórea de la conciencia, a modo de instrumento de dominio sobre el mundo y de control sobre ese residuo de sensibilidad y emoción que, relegado hasta la profundidad alienta dentro" sin poder emerger a la superficie.

Otro aspecto clave lo constituye la pérdida del sentido de asombro por lo inmediato, por lo pequeño. Como si una especie de espejismo por lo grandioso, por lo grandilocuente, por lo lejano, nos distanciase del mundo propio que habitamos cotidianamente. Hablamos de lo

que pasa en la selva amazónica, con las capas altas de la atmósfera, con la extinción de las ballenas, con los residuos tóxicos, etc... pero no de lo que nos pasa a nosotros a nosotras aquí y ahora, de lo que hacemos en relación con ese entorno y de lo que podemos hacer. Desde ahí podremos proyectarnos hacia lo lejano.

Por otro lado, el sentido mágico de la existencia en tanto en cuanto parentesco cotidiano con la Naturaleza, como ocurre con el influjo de las estaciones, el magnetismo de la Luna, el contacto con las estrellas, la permanente evidencia de conexión entre lo pequeño, que actúa a modo de semilla, y lo grande como proceso y/o culminación del crecimiento, se desploma como fórmula de comunicación con el entorno y con nosotros y nosotras mismas.

Un sentido mágico que supusiera el reconocimiento de esos ciclos naturales y su vibración en nuestro interior.

Se trataría, de poner la mirada consciente en nuestras características y capacidades como primer paso vital en el desarrollo constructivo del ambiente en el que estamos inmersos todos los seres. De ese modo, comenzaríamos por cuidar el jardín, tanto de la mente como del corazón, hasta convertir las tierras áridas tan enrocadas y estancadas en fértiles campos, aprendiendo desde lo más profundo, que el lenguaje y la realidad han de ser otros: Del dominio y la explotación al cuidado y el pacto.

Asimismo, convendría tener muy en cuenta el sentido de futuro, puesto que nos encontramos en un momento socio-histórico en el que la inmediatez lo invade todo con un sentido añadido de impotencia. La relación con el tiempo ha quedado enormemente tergiversada: Se dice que el tiempo es oro cuando en realidad el tiempo es solamente intervalo de vida, pero que debido a esa desmesurada contradicción se vive de manera desvivida.

De ese modo, la falta de perspectiva responsable hacia el futuro conforma el propio presente, puesto que serán los valores y proyectos que sembremos ahora los que germinarán en el tiempo que nos trasciende. Se trataría de asumir por cada persona la parte alícuota de responsabilidad en el mundo que a cada cual sin duda le corresponde.

Habría que vencer el sentimiento de impotencia personal y colectiva, en la construcción y destrucción del mundo, desde la reflexión y consecuente implicación que toda crisis conlleva. El gran proyecto moderno de dominar el mundo y la naturaleza, para mejorar el destino humano, ha abierto una desmesurada zanja entre el ámbito público y privado, entre lo político y la sensibilidad personal.

El ejercicio silencioso y altamente necesario de imaginar soluciones desde lo más próximo, pequeño e inmediato a la conexión con lo grande y lejano supone un cambio de óptica que nos ayudará, sin duda, a crear un ambiente diferente.

Pero sin lugar a dudas toda esta serie de cuestiones que ahora emergen, no han surgido por generación espontánea, sino que obedecen a todo un proceso cultural y social de tipo androcéntrico que configura un esquema previo a la hora de concebir el mundo y de organizar su funcionamiento, en torno a unos valores que hemos de desvelar, y que tienen todavía al hombre como eje de los mismos, no tanto al ser humano como referencia más amplia.

Sin embargo, aunque no pueda dejarse de lado la dificultad que entraña el aprendizaje de nuevos esquemas donde reside el mayor escollo, es precisamente en el desprendimiento de aquellos viejos y viciados que automatizan con una inexorable inercia al comportamiento personal y social.

2. *La educación ambiental como tema transversal en el currículo*

2.1

DISEÑO DE UN PROYECTO DE SOCIEDAD DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANISTA

La Educación en valores que se recoge de manera global en el término transversalidad supone una reestructuración de perspectivas y orientación de los contenidos académicos precisamente alrededor de ellos.

Los valores como ejes de un proyecto más humanista de sociedad.

La incorporación de la Educación Ambiental en el currículo escolar, supone el reconocimiento desde el propio sistema educativo del importante papel que juega el medio ambiente en la vida de las personas y, por lo tanto, también en el desarrollo de la sociedad. Dicha educación adquiere especial relevancia debido, sobre todo, al fuerte componente actitudinal que su cuestionamiento conlleva, así como por la necesidad de tomar decisiones y de actuar en otra dirección que el creciente deterioro actual requiere.

Supone también una respuesta positiva a la progresiva demanda que se viene realizando a lo largo de los últimos años desde diferentes estancias sociales.

Sin embargo, la urgencia de los problemas ambientales no es lo único que justifica la incorporación de la Educación Ambiental en el currículo. Ha sido también el conocimiento de los procesos de aprendizaje y del desarrollo de las personas el que ha contribuido a descubrir y propiciar desde la educación una relación positiva y armónica del ser humano con su medio ambiente.

Por otro lado, tal y como se desprende del espíritu de la L.O.G.S.E., la educación debe plantearse la formación integral de las personas, haciéndolas aptas para vivir en una sociedad plural, desde la interacción, no como ahormamiento, es decir:

Críticas con el medio, capaces de comprender lo que les sucede y sucede alrededor, mediante el ejercicio de selección y decisión de toda la información que se les brinda. Solidarias con los problemas, con criterios de elección y de acción sobre su propia vida, sin olvidar que unas y otros forman parte activa de la sociedad.

Desde esta óptica la Educación Ambiental no puede quedar relegada a una parcela de trabajo teñida de verde, sino que ha de constituir un nuevo enfoque que impregne toda la estructura educativa.

Entre los objetivos generales que se pretenden a través del currículo corresponden los siguientes bloques:

1- La toma de conciencia.

Para ello habrá que ayudar al alumnado a adquirir una conciencia del medio ambiente global y ayudarles a sensibilizarse por estas cuestiones.

2- El conocimiento.

Desde la diversidad de experiencias conceptuales incorporar nuevos referentes que ayuden a comprender el mundo externo e interno y la serie de problemas que acontecen.

3- Los comportamientos.

Sentir interés y preocupación por el medio no es suficiente, sino que es importante la participación activa en el mismo, a través de :

- a) Hábitos positivos en relación con el medio.
- b) Cauces de participación colectiva en los problemas de tipo ambiental.

3.

Influencia del género desde los primeros momentos de interacción ambiental

3.1

DICOTOMÍA ENTRE LO PÚBLICO Y PRIVADO

El proceso mediante el cual los niños y las niñas van asumiendo su propia identidad sexual comienza muy pronto. Las personas adultas que rodean a las criaturas manifiestan expectativas muy diferentes desde el primer momento, y todo ello se irá progresivamente consolidando a través de la infancia y adolescencia.

A través del recorrido de la socialización se irá configurando no solamente la personalidad sexuada sino una determinada manera de entender el mundo. Se habrá aprendido que las actividades de los hombres y de las mujeres tienen diferente prestigio en la sociedad, de ese modo la guerra, el comercio, la explotación a cualquier precio, son más valorados que el cuidado, la paciencia y la comprensión.

Al iniciar la enseñanza propiamente reglada, tanto los niños como las niñas tienen en su haber una vida personal que es el resultado de un continuo de hechos privados con los que cada cual ha ido tejiendo su particular manera de entender el entorno. Las opiniones del alumnado están profundamente arraigadas en su cotidianidad donde confluyen de manera espontánea reflejos de lo público y lo privado.

No podemos olvidar que el modelo de enseñanza que hemos heredado se generó en un momento histórico en el que la mujer no estaba incorporada de forma colectiva a la vida pública y accedía muy raramente a un trabajo remunerado, siendo su formación acorde con las tareas que se le asignaban.

Entre los contenidos que la enseñanza tradicional seleccionaba como los más adecuados para ser transmitidos se encuentran muchos de los que permiten al alumnado conocer el medio en el que vivía, pero con gran frecuencia dichos contenidos se limitaban al medio físico y macrosocial, olvidando los conocimientos microsociales. De ese modo, se infravaloraba la importancia que para el estudio del medio tiene el conocimiento de sí mismo y el de las personas del entorno, puesto que dichos conocimientos son necesarios para desarrollar y

extrapolar lo aprendido a un universo social anónimo y abstracto que componen el tejido social.

Aquel modelo, asentado en unas bases hoy en día obsoletas, sigue funcionando sin haber sufrido todas las modificaciones necesarias para adaptarse a la realidad actual, habiéndose limitado con frecuencia a abrir sus puertas a la población escolar femenina, pero sin tener en cuenta los valores asignados a las chicas, a las mujeres, como guardianas de la vida en la Historia.

El lugar de las mujeres era el privado, al mismo tiempo que se las privaba de una "sede" en la misma. Su lugar era, es, " el lugar de la vida ", mundo despreciado y al mismo tiempo temido y exorcizado en el imaginario masculino.

Actualmente, la incorporación de las mujeres a la esfera pública está rompiendo barreras que dividían la vida personal en dos ámbitos sociales contrapuestos. Así lo público y lo privado, lo masculino y lo femenino, constituyen dos facetas de la vida personal, que en la actualidad, pueden y deben vivirse como complementarias dentro de cada persona.

La clásica contraposición entre saberes públicos y privados recomendaba organizar el diseño curricular supeditando las necesidades, intereses e inquietudes del alumnado a las necesidades que se derivan del enfoque tradicional dado a las ciencias: Aprender para tener más poder y por lo tanto como instrumento de dominación y sumisión.

No obstante, el planteamiento que postula que la cotidianidad es la fuente idónea para abastecer tanto el sentido común como el pensamiento científico del alumnado permitirá el respeto a la unidad emocional y racional de cada cual . De ahí la conveniencia de establecer una línea de continuidad entre los contenidos curriculares y los deseos, pensamientos y emociones fraguados tanto en la vida escolar como extraescolar, para no disociar a las personas ni por motivos de género, ni de ningún otro, con el permanente intento desde la educación y desde la vida, de integrar y construir en el que en definitiva todas y todos vivimos.

*Para Juan, Luis,
Antonio, Ricardo...*

Pienso Juan
que somos
exactamente lo que somos,
un hombre y una mujer
andando de corrido por el mundo,
con una suave interrogación
detrás de los ojos
y las manos abiertas
buscando pájaros azules,
victorias,
calmantes para el dolor,
sombas para guarecernos de las lágrimas,
espejos donde mirar
para encontrar quien ve
sí dulcemente, con la misma dulzura,
sí tiernamente, ternura desde adentro;
quien nos desaloja de la soledad,
nos deja sin más sol que el sol,
calentitos;
quien nos pasa
todo el calor de la vida que llevamos,
las cosas lindas que también juntamos
las revoluciones que ganamos
la esperanza que nos levanta al viento
de ojo a ojo,
de sangre a sangre.

Quien nos junta como amaneceres
de un mismo paisaje
para mezclar alegría con tristeza
y sacarnos andando bajo los árboles
como torpes animalitos
husmeando el amor.

Pienso Juan
que hay un espejo
donde nos reflejamos al mismo tiempo.

- Gioconda Belli
" De la costilla de Eva "

**CARMEN GARCÍA COLMENARES
TERESA ALARIO TRIGUEROS**

**Profesoras en la Escuela
Universitaria de Educación de
Palencia**

*Educación
para los
medios de
comunicación*

Lo que los medios nos enseñan respecto al género

La prensa y, en general, los medios de comunicación nos ofrecen una imagen de las mujeres que no coincide con la realidad social que vivimos cotidianamente.

La asimetría con que son tratados varones y mujeres en los medios de comunicación de masas se refleja tanto si hacemos un análisis de aspectos cuantitativos como cualitativos, e implica una jerarquización de dos culturas diferentes que conlleva siempre una sobrevaloración de lo masculino respecto a lo femenino.

Por ejemplo, si analizamos las imágenes que ilustran la prensa diaria del estado español, nos encontramos con una importante inferioridad numérica de imágenes de mujeres que, evidentemente, no se ajusta a la realidad social teniendo en cuenta que más de la mitad de la población está constituida por mujeres. Frente a esta realidad demográfica y social el porcentaje medio de imágenes que actualmente presenta la prensa diaria en el Estado español está por debajo del 17% ¹.

Por otra parte es interesante realizar un análisis por secciones de los periódicos en busca de aquellas donde aparecen más, o por el contrario de aquellas en que apenas son representadas, así como el modo y las causas por las que se recoge su imagen. Las mujeres destacan (aunque nunca llegan al 51% que, al menos, les correspondería) en las secciones de cultura y sociedad, siendo más importante su presencia en el ámbito de las noticias locales y nacionales, y bastante menor en el de las internacionales. A la vez, si tuvieramos que destacar el contenido dominante de las noticias por las que las mujeres son protagonistas diríamos que se mantiene su rol tradicional como "elemento bello y sentimental" ², junto con el también tradicional de víctima de la violencia.

¿Cómo entender esta "falta de objetividad" de la prensa (cuyo papel es recoger lo más fielmente posible la realidad día a día) que parece cerrar los ojos ante el hecho innegable de la cada vez mayor y más variada presencia de las mujeres? La respuesta la podemos encontrar en que:

¹ Este dato está tomado de un estudio realizado por alumnado de la E. U. de Educación de Palencia en el año 1992, a partir del análisis de varios periódicos nacionales y locales. Si se compara con los datos publicados por Fagoaga y Secanella (1987) que corresponden al año 1983 se observa un incremento importante del número de imágenes de mujeres que establecen entre un 7% y un 9% en los diarios analizados.

² Ver el interesante trabajo de Natividad Abril Vargas *Las mujeres en la prensa diaria vasca* p.370.

“Los medios tienen dos formas de relacionarse con la realidad social. Por una parte reflejan lo que existe pero, por otra, afectan a la realidad social. Al ser selectivos en lo que muestran y cómo lo muestran, interpretan y crean su propia realidad. Así se perpetúa siempre la visión de que el hombre es, en todos los sentidos, superior a la mujer, y se distorsionan los roles que la mujer juega en la realidad”³ .

Por otra parte no es nada nuevo destacar que, tanto en la prensa gráfica como la televisión, las mujeres se ven representadas a partir de una serie de estereotipos que simplifican y empobrecen la imagen que se tiene socialmente de las mujeres. La compleja red de situaciones, la multitud de roles y tareas que hoy cumple la mujer, en definitiva sus múltiples realidades se reducen en tres o cuatro figuras que difieren poco de los estereotipos creados en el siglo pasado. Eso sí, especialmente en el caso de la publicidad, se ha hecho un gran hincapié en dar una “imagen moderna” de estos estereotipos, cambiando la forma pero muy poco el contenido.

Así las revistas gráficas y la televisión se siguen poblando de esas “buenas chicas”, niñas y mujeres jóvenes vestidas de tonos claros con las que se perpetúa el estereotipo de Mujer Blanca creado en el siglo XIX. Pero, a su lado, en la página o el instante siguiente está la Mujer Roja, signo de la máxima feminidad y constante objeto de deseo, y con menor importancia numérica la Mujer Negra, porque hay que esconder los estragos que la edad causa en las mujeres y por ello la mayor parte de las imágenes recogen mujeres de menos de 40 años.

De esta forma, como dicen Fagoaga y Secanella (1987), “los medios de comunicación están dando a conocer a los jóvenes un mundo que ya no existe”

Ante este panorama ¿cuáles son las sensaciones de la mujer que lee el periódico y se sienta ante el televisor? ¿Cómo incide sobre las mujeres esta asimetría jerárquica que hacen patente los medios de comunicación?

3 Kamla Bhasim: “Mujeres, desarrollo y medios de comunicación” en *Mujeres y Medios de Comunicación*. Asia y el Pacífico. Ediciones de las Mujeres nº 2. ISIS Internacional. Santiago de Chile. Diciembre, 1984.

Identidad personal y medios de comunicación

A lo largo del ciclo vital y mediante el proceso de socialización, las personas vamos construyendo nuestra identidad. En dicha construcción intervienen una serie de agentes como la familia, la escuela, y por supuesto los medios de comunicación a través de los cuales las criaturas interiorizan mediante procesos de imitación/modelado las normas, roles y estereotipos sociales.

En el procesos de formación de la identidad personal hay que tener presentes una serie de aspectos como son la identidad objetiva, la identidad subjetiva y la autoidentidad (Hopkins, 1987).

La identidad objetiva hace referencia a las percepciones que las otras personas que nos rodean tienen sobre nosotras, y que no necesariamente es real, puesto que las expectativas socialmente creadas van a dar lugar a la aparición de roles asignados (como los de géneros) y estereotipos. En aras de una supuesta objetividad se arrastran prejuicios seculares que van a determinar en gran medida las conductas futuras. Así por ejemplo, por influencia de los mass media actualmente se está considerando "gorda" a una persona, sobre todo mujer, que hace algunos años era modelo de belleza. No hace falta más que echar una ojeada a las revistas y películas de hace algunos años.

La identidad subjetiva está relacionada con la visión que la persona cree que es percibida por las/los demás; esta identidad subjetiva hace posible que en situaciones de inseguridad o de temor se acaten normas y pautas sociales ante el imperativo de "siempre ha sido así" o la falta de modelos alternativos. La interiorización de las marcas de género se realiza en edades muy tempranas al considerar las criaturas como propias y básicas de su propia identidad (elegir determinados juguetes, asumir determinados comportamientos, inhibirse en otros, utilizar colores diferenciados, elección profesional, etc. La transmisión de estas marcas de género a través de los mass media es obvia.

Por último, la autoidentidad es la forma en que la propia persona se percibe a sí misma, e incluye aspectos cognitivos, emocionales, etc.

Los tres tipos de identidad forman una estructura/ autoestructura más o menos cohesionada. Las mayores transformaciones se van a realizar en la adolescencia, por lo que la intervención educativa, si bien es necesaria a lo largo de todo el proceso educativo, en esta etapa debe incidir de manera si cabe más específica. Téngase en cuenta el impacto de las marcas

sobre las/los jóvenes, o la incidencia de los trastornos relacionados con la alimentación (anorexia, bulimia, ingesta de anabolizantes, etc.).

La exposición cada vez más temprana de las criaturas a los medios de comunicación, sobre todo la televisión y la falta de una política educativa y familiar en este sentido, hace que una gran mayoría de nuestras niñas y niños tengan pocos argumentos para enfrentarse al consumo de la felicidad con el que constantemente se les bombardea.

Dentro de la identidad personal, ocupa un relevante papel la adquisición de la identidad sexual y de género.

La identidad sexual es un juicio (soy hombre, soy mujer) sobre la propia figura corporal, basado en las características biológicas (genitales, figura corporal). La identidad de género es un juicio de autclasificación como hombre o mujer basado en aquellos aspectos que, a lo largo de la historia de la especie han ido conformando culturalmente al hombre y a la mujer (López, 1988, pág 48)

La identidad de género tiene una marcada relación con la sociedad en la que se vive, de las expectativas sociales en relación a los roles de género -no olvidar las implicaciones anteriormente apuntadas con relación a la identidad supuestamente objetiva-. Todo esto será utilizado por los medios de comunicación para sus propios fines (persuasión, consumo, etc.).

Hasta la edad preescolar, las criaturas piensan que su identidad sexual puede cambiar conforme a sus deseos y que esa identidad depende de la apariencia superficial y de las actividades asignadas culturalmente.

“Sólo cuando hacen depender la identidad de las diferencias anatómicas básicas- que es lo verdaderamente estable -y relativizan la dependencia de las características superficiales fácilmente cambiables y de las actividades asignadas socialmente puede considerarse culminado el proceso” (López, 1988, pág. 55).

Muchas personas adultas siguen confundiendo estos aspectos, y los medios de comunicación fundamentalmente a través de la publicidad intentan que persista esta confusión.

Las imágenes publicitarias van a incidir en aspectos cognitivos, afectivos y sociales como :

- El refuerzo de la idea de que existen habilidades diferentes en función del sexo (habilidades verbales chicas/ habilidades lógico- espaciales chicos) y de ahí la diferencia de juegos y juguetes, intereses personales, etc.
- La adjudicación de la ética de cuidados a las niñas favoreciendo imágenes de violencia en los niños por medio principalmente de actividades físicas competitivas. Se intenta que

las chicas interioricen un modelo de persona donde lo maternal tenga un papel único, por encima de otros aspectos. Mientras que en los chicos se potencia su identificación con modelos independientes, que tienen a su cargo a seres dependientes (criaturas y mujeres) con lo que no es extraño que desde edades tempranas los varones se muestren más satisfechos con el rol social asignado.

Por lo que respecta al tema de la violencia existe una amplia bibliografía sobre la influencia de los programas infantiles y género. Asimismo, socialmente se tolera más la agresividad en los chicos tanto en la casa como en la escuela.

- Potenciación de expectativas educativas y profesionales estereotipadas. A pesar de presentar en algunos casos modelos de mujeres dinámicas y que trabajan fuera, queda patente que el territorio de lo doméstico continúa siendo una obligación implícita de las mujeres. No es de extrañar que algunas adolescentes asuman actitudes estereotipadas y tengan como meta el hogar al percibir la tensión de la superwoman, puesto que si bien la imagen predominante es la de la mujer que tiene un trabajo remunerado, el concepto de mujer moderna y actual de la mayoría de las revistas femeninas es:

“... que además de trabajar y ser eficaz y competitiva, el sexo “débil” deberá cocinar, limpiar la casa, y cómo no, atender a los niños. Por supuesto, bien las tardes o las mañanas las dedicará al cuidado del cuerpo, decorará la casa e incluso le quedarán un par de horas para cocinar un plato repleto de ingredientes afrodisíacos y enfundada en un exótico y negro body, estará preparada para la seducción nocturna” (Rev. Ciudadano, nº248, pág.17).

- Excesiva importancia de la imagen corporal, imponiendo unos cánones patológicos en las mujeres. En este sentido las adolescentes son bombardeadas constantemente con una imagen corporal que se asemeja más a la “dama de hierro”, instrumento de tortura medieval, que a un modelo real (Wolf, 1991):

“...los cánones de belleza, masculinos o femeninos, en realidad expresan cómo quiere la sociedad que nos comportemos o no nos comportemos, podremos modificarlos asumiendo el derecho a decidir y alterar nuestros comportamientos... detrás de la forma de lo que se considera bello, se oculta siempre la función de los comportamientos considerados aceptables....La finalidad última debe ser ayudar a todos los niños y niñas a comprender que poseen una belleza única y personal, y esto supone interiorizar el derecho a decidir lo que es bello en vez de atribuirlo a un todopoderoso agente colectivo externo. Supone que cada

persona decida qué comportamiento es sano y qué expresiones corporales son adecuadas, cómodas, laudatorias o gozosas para ella" (Steinem, 1995, pág. 290).

Para Freedman, 1988, en estudios realizados con mujeres de distintas edades, no existe ninguna relación entre el atractivo real (como la juzgan los demás) y el grado de satisfacción por su apariencia física, o su autoestima, pero sí existe una correlación alta entre su autoimagen física y autoestima.

La formación de una autoimagen positiva resiste mejor las críticas cotidianas, ya que cuando es negativa cualquier crítica se convierte en la prueba de que nuestro cuerpo y nuestra persona es defectuosa y no tiene ningún valor.

3.

Conclusiones

Una escuela en y para la diversidad debe tener presente la influencia que sobre niños y niñas tiene lo que ocurre fuera del aula. La incidencia de los medios de comunicación en la configuración de la personalidad y la adquisición de valores es innegable. La comunidad educativa debe atender por tanto estos aspectos.

Por lo que respecta a los temas transversales, estos suelen tratarse de manera unidireccional e independiente del resto, y cuando se tratan con cierta interdisciplinariedad la temática de género constituye un elemento puntual y "decorativo". Con lo que la idea acerca del papel de la coeducación como transversal de transversales es más un deseo que una realidad.

Un modelo educativo que se dirija a formar personas debe tener presente la eliminación de todo tipo de sesgos y estereotipos incluidos los de género. En este sentido, tanto la formación inicial como continua del profesorado supone un reto que es necesario abordar si queremos transformar las percepciones, ideas previas, etc., que la gran mayoría del las/los docentes siguen sustentado, para evitar que el único cambio sea meramente un "pequeño barniz pedagógico" que continúe manteniendo un modelo educativo y social androcéntrico.

Bibliografía

- ALARIO TRIGUEROS, M^a Teresa: "Escuela y medios de comunicación ¿enfrentamiento o colaboración?" *Actas universidade de verao: Em busca de uma pedagogia da igualdade*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os direitos das Mulheres, 1995.
- ABRIL VARGAS, Natividad: *Las mujeres en la prensa diaria vasca*. Bizkaia, Universidad del País Vasco, 1994.
- "Cómo ser superwoman", *Revista Ciudadano* n^o 28, pp 16-17.
- FAGOAGA, Concha; SECANELLA, Petra M^a: *Umbral de la presencia de las mujeres en la prensa española*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1987.
- FREEDMAN, R.: *Bodylove: Learning to like our looks and ourselves*. Nueva York, Harper and Row, 1988.
- HOPKINS, J.R.: *Adolescencia. Años de transición*. Madrid, Pirámide, 1987.
- LÓPEZ, F.: "Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género". En Fernández, J. (Coord): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid, Pirámide, 1988, pp. 47-69.
- STEINEM, G.: *Revolución desde dentro. Un libro sobre la autoestima*. Barcelona, Anagrama, 1995.
- WOLF, Naomi: *El mito de la belleza*. Barcelona, Emece, 1991.

LOURDES QUESADA CABRERO
ANGELES CREMADES NAVARRO

Responsables del programa de
apoyo a temas transversales
en el Servicio de Renovación
Pedagógica de la Comunidad
Autónoma de Madrid

*¿De la
igualdad de
oportunidades a
la igualdad
de la
indefinición?*

1.

Sobre la transversalidad

1.1

INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO

Etimológicamente el término transversalidad significa la acción de atravesar. Atravesar, en este caso, el currículo, hace referencia al modo de impregnar, de estar presente en todos los elementos del mismo.

El concepto de transversalidad nos remite a una nueva forma de analizar y construir el conocimiento.

Cualquier currículo, es decir, cualquier selección de objetivos, contenidos, metodología o evaluación, por la que se opte puede ser objeto de un tratamiento transversal.

Por tanto no se trata sólo de la construcción de un nuevo cuerpo teórico, de nuevas disciplinas sino sobre todo de poner en relación de una manera singular los conocimientos existentes con determinadas necesidades sociales.

Nuestra aproximación al concepto de transversalidad es la de considerarla como un concepto vertebrador de la tarea educativa.

Es una propuesta educativa que rompe con la división tradicional de los saberes en: objetivos o científicos y subjetivos o acientíficos, por tanto rompe con la jerarquía entre saberes válidos para la meritocracia y los saberes válidos para aprender a vivir.

No acepta los prejuicios de que todos los saberes científicos se revisten de neutralidad y objetividad, y evidencia las dudas y las contradicciones del profesorado investigador. Es un concepto potente como veremos.

1.2

POTENCIALIDADES DE LA TRANSVERSALIDAD

La transversalidad es un concepto que contiene nuevas potencialidades desde el punto de vista curricular.

Vivimos un momento de grandes transformaciones sociales, políticas, económicas. Las sociedades son cada vez más pluralistas, en el sentido de converger grupos, tendencias, creencias diversas y múltiples.

Pero junto a esto, y a la vez, existen cambios sociales que tienen su repercusión en los sistemas educativos en tanto estos son reproductores del orden social.

Nos desarrollamos en unas sociedades extremadamente competitivas e individualistas que desde el punto de vista de los imperativos del mercado laboral requieren personas formadas en valores como la competitividad, el individualismo, la insolidaridad, etc.

Conocemos también la paradoja de, por un lado sabernos como sociedades que forman parte de lo "trans" local, nacional, es decir, somos parte del planeta, hay conflictos y problemas mundiales, que afectan a toda la humanidad, es decir, todo el sentimiento de la transnacionalización de mercados, economías, culturas, etc. (las multinacionales) y por otra parte asistimos a fenómenos de preservación, exaltación, afirmación, etc. de culturas e identidades nacionales, locales, lingüísticas... con los consiguientes peligros de xenofobia y etnocentrismo.

Estamos además en un momento de crisis de valores, de incertidumbres y falta de certezas: Pluralidad de sistemas, de creencias, existencia de todo tipo de culturas y diversidades. Se cuestiona en definitiva la universalidad como paradigma explicativo de la realidad.

Hasta la propia idea de progreso se pone en entredicho cuando se la cuestiona por la degradación del medio ambiente que conlleva. ¿Progreso de quiénes, cómo, para qué?

En definitiva no disponemos de certezas absolutas, y la estabilidad de los sistemas de creencias e ideologías no se mantiene más allá de un tiempo precario.

El concepto de transversalidad nos puede servir para abordar algunos de estos cambios que repercuten en la juventud y menores escolares indudablemente por la función reproductora del sistema educativo. Los Temas Transversales, pueden ser recursos e instrumentos para que el profesorado actúe e intervenga desde la función emancipadora y crítica del sistema educativo, ya que el enfoque educativo de los Temas Transversales y los valores que predominan, son valores sociales básicos: libertad, igualdad, solidaridad.

Por tanto pueden servir para contrarrestar la pérdida de referentes colectivos y recuperar la escuela como espacio en el que se educan los valores democráticos y de justicia social.

También puede ser un mecanismo compensador frente a las tendencias etnocéntricas y xenófobas. El planteamiento de la educación para la paz, para la igualdad de oportunidades o la educación multicultural cuestiona los valores y conocimientos hegemónicos como el androcentrismo y el etnocentrismo. Por tanto, la transversalidad es un mecanismo de construcción de currículos compensatorios de desigualdades.

También frente a las vivencias de incertidumbres y cambios permanentes del profesorado, la transversalidad en tanto que redefine los saberes y reconoce el ámbito de la vida cotidiana como un ámbito de conocimiento, favorece un tipo de reflexión que hace más tolerable dicho estado de incertidumbre porque en este ámbito no existen certezas absolutas. Es el ámbito de la subjetividad.

Las potencialidades de la transversalidad podríamos resumirlas en:

- Inicia una ruptura con el modelo burocrático de centro y de trabajo. Supone una forma de trabajo de equipo, basada en el consenso y el acuerdo. Incorporar la interdisciplinariedad y la globalización requiere otras formas de planificación curricular.
- Introduce una verdadera cultura de reflexión en los centros: El hecho de valorar el uso del tiempo para la reflexión, revisión, discusión, ... puede llevar a una transformación cultural del uso del tiempo en los centros educativos.

Como podemos observar tanto el trabajo de equipo basado en el consenso como un diferente uso del tiempo están mucho más próximos de lo que tradicionalmente se consideran características de la cultura femenina.

- Define política y éticamente los valores educativos y rechaza los contravalores. Los Temas Transversales no pueden orientarse pedagógicamente si no es a través de la definición política y ética de los valores y actitudes educativos. Cualquier pretensión de objetividad o de neutralidad en la trasmisión de conocimientos puede ser un enmascaramiento de dichos valores.

- El rol investigador del profesorado.

El profesorado ha de investigar y conocer la realidad del centro para adaptar la transversalidad al entorno vital del alumnado. Este es un instrumento al servicio de las necesidades educativas del centro.

El análisis del contexto es un aspecto fundamental para trabajar desde la transversalidad. La Igualdad de Oportunidades tiene que partir del conocimiento de las relaciones sexistas entre los chicos y chicas del sexismo latente en el centro.

- Favorece la producción escolar, la capacidad crítica de la educación y desde ahí se puede cuestionar:
 - La función trasmisora del sistema educativo.
 - El rol tradicional del profesorado.
 - La selección de materias curriculares.
 - El método de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, todas estas potencialidades de la transversalidad pueden generar un auténtico cambio en la escuela.

Los Temas Transversales son una manera de concretar la transversalidad, lejos de considerarse un fin en sí mismos son un vehículo facilitador de aquella metodología que hace de la práctica educativa diaria un instrumento para la educación en valores, siendo ésta el objetivo. La transversalidad como concepto y su concreción en temas transversales son instrumentos para conseguirlo.

Los Temas Transversales son también una explicitación del currículo oculto que lleva a analizar: el lenguaje utilizado, el uso de los espacios escolares, el reparto de responsabilidades, el tipo de actividades, las normas interiores, las expectativas hacia el alumnado, etc.

Como hemos dicho no constituyen una disciplina sino un entramado de saberes a tener en cuenta en todas las áreas del currículo y en todos los aspectos del centro educativo. Otro punto muy importante que habría que considerar es cómo se articulan en los centros educativos de tal manera que no se difuminen sus contenidos u objetivos.

1.3

CARACTERÍSTICAS DE LOS TEMAS TRANSVERSALES

Éstas son algunas de las características comunes a los Temas Transversales.

- Establecen un modelo de persona basado en una concepción profundamente "humanista".
- Vienen determinados por situaciones socialmente "problemáticas".
- Se refieren al "para qué" de la educación.
- Contribuyen al desarrollo "integral" del alumnado.
- Apuestan por una educación en "valores".
- Ayudan a definir las "señas de identidad" de un Centro.
- Necesitan mantener una relación de la escuela con el "entorno".
- Pretenden romper con las "visiones dominantes" de la cultura y del saber.
- Están presentes en el conjunto del proceso educativo.
- Están abiertos a incorporar nuevas enseñanzas.

2. *Evolución de la transversalidad - de la teoría a la práctica. En relación al tema de igualdad de oportunidades*

2.1

INTRODUCCIÓN

En la década de los 70 en nuestro país surgieron diferentes colectivos dentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica que iniciaron un trabajo de debate y reflexión acerca de algunos temas, metodologías y valores que en aquel momento no se contemplaban en el sistema educativo. Por ello cada tema puede tener su propia historia.

Por ejemplo, en la igualdad de oportunidades, gran parte de estos trabajos fueron realizados fundamentalmente por mujeres docentes que comenzaron a analizar su práctica cotidiana: la distribución de espacios, los materiales didácticos que se utilizaban, el reparto de tareas, el posicionamiento de las mujeres en el sistema educativo, el currículo oculto, etc., para intentar plantear estrategias que mejorasen la situación de las niñas. Colectivos como "A favor de las niñas" Colectivo de Enseñanzas medias, "Lambroa", "Una escola a otra", el Feminario de Alicante, etc., iniciaron una labor de recogida de datos, reflexión y debate que posteriormente fue en parte recogida por la L.O.G.S.E.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, tiene entre sus finalidades proporcionar a todo el alumnado una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo, incluyendo la confirmación de ciertos valores que fundamentalmente se adquieren mediante la intervención intencionada del profesorado.

Estos valores se hacen explícitos a través de los Temas Transversales.

El desarrollo normativo de la LOGSE contempla la incorporación de los temas transversales a través de una serie de Reales Decretos en los que plantea su incorporación a los diferentes documentos de toma de decisiones del profesorado.

Así en los Reales Decretos 133/1991, 1344/1991 y 1345/1991, por los que se establece, respectivamente, el currículo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria,

señalan la necesidad de incorporar los Temas Transversales en la programación y en la práctica docente.

Los Reales Decretos 819/1993 y 929/1993 por los que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de los Centros de Infantil y Primaria y de los Institutos de Secundaria, señalan que los proyectos curriculares deben recoger las líneas básicas sobre su tratamiento.

La Resolución del 7 de Septiembre de 1994 da orientaciones para el desarrollo de la educación en valores a través de la introducción de los Temas Transversales en los respectivos currículos y en los proyectos curriculares de centro.

Todo esto significa que lo que antes era algo marginal, ajeno al sistema educativo, ahora ha sido reconocido en la LOGSE y propuesto como una de las claves más importantes de la renovación.

Podríamos decir que junto al concepto de comprensividad, el de transversalidad es una de las mayores innovaciones del nuevo sistema educativo y al mismo tiempo uno de los mayores retos. Plantea una oferta educativa que integra las diferentes perspectivas de género, etnia, ética, ecológica, de salud que aportan cada uno de los Temas Transversales.

2.2

SELECCIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS TEMAS TRANSVERSALES

La denominación varía de una comunidad a otra pero, en general, podemos decir que se han seguido los señalados por el M.E.C. Así en el País Vasco los Temas Transversales elegidos son para Primaria: E. para la igualdad o coeducación, E. en los derechos humanos y para la paz, E. para el consumo, E. para la salud, E. vial, E. en los medios de comunicación. Para Secundaria: E. medioambiental y E. para el desarrollo.

En cambio en el territorio M.E.C. son: E. para la igualdad, E. para la paz y los derechos humanos, E. para el consumo, E. para la salud y E. sexual, E. vial, E. ambiental.

Cada tema fue debidamente tratado y desarrollado en las Cajas Rojas de Infantil, Primaria y Secundaria con sus propios objetivos, contenidos, metodología.

Pero lo de menos es su denominación, lo que nos importa es la forma de ser abordados, cuál va a ser su tratamiento.

Cuando se inició la difusión de la Reforma, los Temas Transversales se presentaron más bien como independientes unos de otros, con un enfoque disciplinar en relación a sí mismo y

transversal en relación al currículo ya que había que tenerlos en cuenta y tratar en todas las áreas curriculares. La propuesta era incorporar estos contenidos propios al proyecto educativo, al proyecto curricular y a las programaciones de aula. Este primer tratamiento provocó un rechazo en gran parte del profesorado que lo vivió como un aumento de las asignaturas o áreas.

Se interpretó como una ampliación de los contenidos ya establecidos sin conceder tiempo material para su desarrollo en los centros. En algunos casos se llegaron a dar orientaciones para elaborar el P.E.C y el P.C.C. y una vez elaborados estos documentos, introducir los Temas Transversales.

Ahora bien ¿Qué ocurre con este enfoque? Este tratamiento puede favorecer que los Temas Transversales sean considerados como “las marías”, como aquello que no tiene cabida en las programaciones, son esos temas que el profesorado puede utilizar para rellenar huecos, para trabajar en las tutorías o para alguna situación imprevista.

Junto a este planteamiento se ha evolucionado hacia otro más integrador que trata de incorporar una nueva forma de construir el saber. En este caso toma gran valor la intencionalidad de proceso educativo, la globalidad e interdisciplinariedad.

Pero esto tiene el riesgo de diluir los Temas Transversales en grandes ideas, en amplios y generales planteamientos filosóficos pues hablamos de valores muy universales, de derechos humanos en los que explícitamente casi todo el profesorado está de acuerdo, pero donde no existe ninguna responsabilidad y, por lo tanto, no se concretan en actuaciones específicas. En resumen, nos podemos quedar en “grandes palabras” reflejadas en el proyecto educativo pero no en la realidad del centro.

Nosotras planteamos una síntesis entre ambos tratamientos. La propuesta desde nuestro trabajo es dar un carácter integrador a estos temas, ya que tienen muchas características comunes y en ese sentido se trataría de incorporar las diferentes perspectivas de cada uno de los temas transversales, la de género, la ecológica, de salud, la ética, etc. a los objetivos, contenidos, metodología de las áreas del currículo y aprender a construir el conocimiento teniendo en cuenta la interrelación de los temas transversales entre sí, pero también habría que desarrollar aspectos específicos de cada tema transversal en momentos y tareas educativas concretas.

Por ejemplo, educar para el tiempo de ocio implica analizar el ocio, desde el análisis de la distribución actual del tiempo libre para chicos y chicas, reflexionando sobre qué entienden

unas y otros sobre el tiempo privado, abrir nuevas expectativas para su uso y disfrute, fomentar nuevos juegos, y aprender a estar bien físicamente.

2.3

LA COEDUCACIÓN COMO TRANSVERSAL DE TRANSVERSALES

Dentro de este planteamiento nosotras nos preguntamos si todos los temas transversales tienen el mismo rango, si hay alguna variable o categoría de análisis que abarque a otras o son todas iguales. No queremos entrar en el debate de si un tema es más o menos importante que otro. Pero desde nuestra perspectiva sí creemos que la diferencia reside en la importancia y relevancia del análisis de género, que podríamos definirlo como una categoría mayor, más amplia, que abarca cualquier contenido o conocimiento a tratar.

Nuestra hipótesis es que la coeducación es un tema transversal que a su vez puede ser transversal de los demás, porque desde el análisis de género se abarcan aspectos de la realidad que amplían y enriquecen cualquier análisis de la misma.

Veamos desde el análisis de género algunas de las características fundamentales de los Temas Transversales:

- Revisión de los saberes establecidos.
- Acercar la vida cotidiana.
- Contribuir al desarrollo integral de las personas.
- Cuando planteamos la revisión de los saberes establecidos, estamos cuestionando la clásica división entre los conocimientos académicos y los conocimientos válidos para la vida privada.

La tradicional contraposición existente entre los saberes científicos y no científicos, asociando como científico todo lo objetivo, racional o explícito y como no científico todo lo subjetivo, emocional o implícito, tiene mucho que ver con la división jerárquica y androcéntrica del conocimiento en la que el mundo científico es público y masculino, y el mundo no científico es privado y femenino.

Es desde el análisis de género donde se cuestiona esta dicotomía y desde donde podemos intervenir para redefinir los saberes.

- Otra de las características de los Temas Transversales es acercar la vida cotidiana al alumnado y revalorizarla como fuente de conocimiento. Se reivindica la cotidianeidad, el ámbito privado y doméstico como una fuente idónea para desarrollar el pensamiento científico del alumnado.

Esta relevancia de lo cotidiano, parte de la observación de que los hechos más cercanos al alumnado son motivadores para llegar a explicaciones más teóricas, contrastadas y utilizadas para explicar hechos observables y objetivos.

Es dar relevancia al mundo de las vivencias, a las relaciones personales, a todo lo relacionado con los sentimientos, los afectos, etc. al entorno más inmediato de las personas, en resumen acercar la VIDA a la Escuela.

Con este planteamiento se rompe la bipolaridad entre:

lo privado	lo público
lo subjetivo	lo objetivo
lo acientífico	lo científico
<u>lo no importante</u>	<u>lo importante</u>

Se revaloriza todo aquello que ha sido categorizado como cultura femenina y se legitima como cultura escolar válida para todo el alumnado.

- Finalmente si los valores de los Temas Transversales tienen como fin el desarrollo integral de las personas, es decir, el ser personas autónomas e independientes, no podemos olvidar a través del análisis de género, que el proceso de socialización ha sido diferente para chicas y para los chicos. Se han ido fomentando dos formas de ser y estar en la vida, y con frecuencia dos modos enfrentados y hasta incompatibles.

La configuración de la identidad de género se ha basado en valores, comportamientos y actitudes jerarquizados y contrapuestos, lo que ha provocado distintas expectativas de futuro, reparto de tareas desiguales, doble jornada, y lo más fundamental la creación de un universo simbólico sobre el concepto de poder, el amor, la autoridad, las relaciones personales, basado en una configuración patriarcal.

Por todo ello pensamos que desde la fundamentación y características de los Temas Transversales las aportaciones del análisis de género son indispensables para abordar cualquier contenido, siendo la categoría género inclusora de otras categorías y por lo tanto

la coeducación se ve como un Tema Transversal nuclear, desde el cual es necesario abordar cualquier otro tema. Nosotras afirmamos que el análisis de género es previo a cualquier otro análisis.

Así nos encontramos con que la Educación para la Salud implica defender y conseguir un bienestar físico, psíquico y social, que nos permita tener una visión global de la persona, aprendiendo a conocernos y respetarnos desde la realidad y los condicionamientos de cada cual.

Ahora bien ¿podemos hablar de bienestar, cuando la mitad de la población organiza su vida de acuerdo a sus intereses y funciones y la otra mitad de acuerdo y en función de los intereses de los demás? No olvidemos en quién recaen el cuidado de los niños y de las niñas, la atención a las personas mayores y a los/as enfermos/as. ¿El concepto de bienestar es entendido de igual manera por hombres y por mujeres? ¿Y la autoestima?

La Educación ambiental aboga por el desarrollo sostenible. Pero ¿cómo afecta a las mujeres? ¿Qué ocurre con la feminización de la pobreza? Del mismo modo cuando hablamos del cuidado del entorno debemos comenzar por el entorno más cercano: nuestra vivienda, nuestro barrio, nuestro pueblo o ciudad. Pero en este entorno los espacios que utilizan hombres y mujeres son diferentes ¿qué tipo de entorno queremos?, ¿tenemos en cuenta esta diferenciación? Una vida más ecológica es tarea de todos/as, no debe recaer en el esfuerzo de las mujeres.

La Educación para la paz y los derechos humanos plantea la resolución de conflictos desde el consenso, diálogo, trabajo en grupo... Pero las situaciones de marginalidad, discriminación e intolerancia afectan numéricamente a muchas más mujeres y, además, en ambientes muy cercanos como son la familia o la escuela, minando la esencia fundamental de la persona, la seguridad en sí misma y la autoestima.

La Educación consumerista pretende dar recursos ante las contradicciones que se viven en la sociedad de consumo. La relación que se establece entre el dinero y el poder, en el uso y manejo de ese dinero, la independencia económica o los efectos del consumo desmesurado son temas en los que el proceso de socialización diferenciado de hombres y mujeres tiene mucho que aportar.

Parece que la Educación vial es de todos los Temas Transversales el más puntual y concreto, que pretende dar solución a un problema social muy localizado. Aun así creemos que tiene mucho que ver con el modelo viril en el que se han socializado los jóvenes. Los chicos deben ser los más rápidos, los primeros, los más aventureros, los que viven situaciones de ma-

yor riesgo, los más impulsivos, que no ceden ante ninguna presión y todo ello para ser aceptados por su grupo de iguales o por la chica a la que quieren seducir.

Para terminar, pero no por ello menos importante sino mucho más evidente es la Educación afectivo-sexual, el desarrollo de una faceta de la persona que no se puede plantear si no es desde unos supuestos de autonomía e independencia para establecer unas relaciones personales entre iguales basadas en el respeto mutuo.

Hay algo común en todos estos temas y es que nos estamos refiriendo a la propia identidad de las personas que intervienen en el proceso educativo, a las relaciones entre ellas y a su relación con el entorno.

El debate sobre el género nos hace ver que la igualdad sólo se puede lograr verdaderamente si reconociéramos las diferencias de género y de poder entre hombres y mujeres y permitiéramos una intervención positiva y el desarrollo de nuevas estrategias de cambio a lo largo de todo el proceso educativo. Un ejemplo de materiales didácticos en esta línea de trabajo, es el área del "conocimiento del medio" para Primaria editados por el M.E.C. y el Instituto de la Mujer, donde la coeducación es el eje vertebrador de todos los contenidos.

2.4

ESTRATEGIAS

La coeducación como intervención diseñada y pensada para producir cambios, es muy reciente. Pensamos que estamos en la primera fase del proceso, destacando algunas estrategias para revalorizar el genérico femenino.

Una de ellas podría ser "A favor de las niñas". Frente a los masculinos hegemónicos y los femeninos desprestigiados, se interviene con medidas de acción positiva sobre el "déficit" genérico femenino. Si partimos del déficit, la estrategia centra el problema en las chicas. Se enfatizan las intervenciones que cambien sus actitudes y se diseñan medidas de acción positiva para compensarlo.

Se actúa sobre la discriminación cuando aparece o es previsible que aparezca si no se interviene.

Se ha luchado por "estar en", por tener los mismos derechos que en su momento fueron concedidos a los varones, sin importar raza, clase social o religión. Sin embargo esto no es suficiente. Otra posibilidad sería revalorizar el genérico rescatando lo oculto y menospreciado para darle valor. Reafirmar los valores femeninos que no queremos perder y que quere-

mos generalizar en la sociedad: lo relacional-afectivo, el cuidado, etc. Se trata de intervenir para transferir el modelo femenino en lo que tiene de valioso.

Desde esta estrategia hay que intervenir sobre el genérico masculino, el modelo viril, ayudar a chicos y chicas a que entiendan sus roles de género como construcciones sociales que son revisables y pueden ser objeto de transformación.

Esto sólo se puede lograr cuando se actúa con intencionalidad coeducadora, es decir, cuando se pretende conseguir idénticos derechos de oportunidades e igualdad de valía, de forma que ambos sexos puedan encontrar y experimentar un aprecio y respeto iguales y mutuos, es decir, el reconocimiento de sus propias cualidades y limitaciones.

Por último destacamos la importancia de la formación de los agentes educativos en la coeducación, ya que estos son mediadores con posibilidades de favorecer los cambios en las chicas y en los chicos.

Ahora bien, si esta perspectiva de intencionalidad coeducadora no se desarrolla y se fomenta desde todos los ámbitos educativos y en todos los temas transversales, será muy difícil conseguir una educación integral y correremos el riesgo de la disolución de la coeducación en los otros Temas Transversales, porque la gran mayoría del profesorado piensa y actúa como si no existiese el sexismo en las actitudes y comportamientos propios y es mucho más fácil modificar pequeñas estructuras de forma (grupos mixtos, algo de distribución de espacios, celebrar el día de la mujer) que entrar en un análisis de fondo de todos los elementos del currículo desde la categoría de género. Por eso nos parece muy importante esa formación del profesorado, para no correr el riesgo de que la coeducación se diluya y transforme en una igualdad de la indefinición, es decir en grandes palabras, grandes objetivos pero nada más.

De todas formas aunque esta última reflexión no sea muy positiva, no podemos negar ni olvidar que los avances conseguidos en los últimos años han permitido a quienes estamos en esta línea de trabajo y reflexión desarrollar un proceso coeducativo en los centros.

Bibliografía

ACUÑA FRANCO, Sara y otras: *Coeducación y tiempo Libre*. Madrid, Editorial Popular, 1995.

BONAL, Xavier: "Temas transversales: Nuevas perspectivas". Ponencia presentada en el I Encuentro *Transversalidad: Educar para la vida*, organizado por la Comunidad Autónoma de Madrid en abril de 1995.

BUSQUETS, D.y otros: *Los Temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid, Santillana.

CORTINA, Adela: *Ética de la sociedad civil*, Madrid, Alauda-Anaya.

FAVARO, Elisa y otras: "Educación para la Igualdad: Actitudes y valores". *Quintas jornadas de coeducación*. Dirección Provincial de Madrid. M.E.C. Dirección General de Educación. C.A.M.

"Educación versus socialización al final del siglo", *Kikiriki*- 30.

G. LUCINI, Fernando: *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Alauda, 1993.
Temas transversales y desarrollo curricular. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

NÚÑEZ GÓMEZ, Clara: "La transversalidad en el currículo". Material elaborado para el curso *Temas transversales: una necesidad en la escuela*, diseñado por la Dirección General de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel: "La cultura escolar en la sociedad posmoderna", *Cuadernos de Pedagogía* nº 225.

Proyecto curricular coeducativo. Sugerencias para trabajar la transversalidad en los Proyectos Curriculares de E. Primaria. Dirección Provincial de Madrid. M.E.C. Programa de Igualdad de Oportunidades entre los sexos.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: "Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida", *Kikiriki*- 31/32.

Materiales didácticos:

El conocimiento del medio. La transversalidad desde la coeducación. Madrid, Instituto de la Mujer, Secretaría de Estado de Educación, 1994.