



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE
FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN Y RECURSOS EN
RED PARA EL PROFESORADO

COEDUCACIÓN: DOS SEXOS EN UN SOLO MUNDO

Glosario



Formación en **Red**

Amor: Capacidad de apertura hacia otro ser humano que nos permite aceptar y entender lo que el otro o la otra es. Permite además que cada cual pueda aceptarse, entenderse y abrirse a lo que le sucede en sí. No implica sometimiento, violencia ni jerarquía.

Androcentrismo: Modo de representar el mundo que considera a los cuerpos, experiencias, creaciones, deseos e intereses masculinos como si fueran en realidad los cuerpos, experiencias, creaciones, deseos e intereses de toda la humanidad.

Anulación: Tergiversación de la realidad a través de una representación de las cosas en la que se minimiza o elimina la presencia de algo o de alguien. Es una operación que el patriarcado ha usado para restar valor a lo que las mujeres son y aportan.

Apertura: Deseo profundo de descubrir a otra persona y dejarse dar por ella. Implica vaciarse de prejuicios e ideas prefijadas sobre lo que él o ella es o desea.

Asimetría en los tratamientos: Es una falta de correspondencia entre equivalentes. Se da por ejemplo cuando personas que deben recibir el mismo tratamiento por su profesión no lo reciben. Es una estrategia para crear o mantener una desigualdad basada en variables como, por ejemplo, su sexo.

Autoridad: Cualidad que, cuando está presente en una relación, nos permite reconocer la maestría de otra persona y vivirla como una referencia para crecer y dar rienda a los propios deseos. Implica humildad y reconocimiento de la disparidad. Genera libertad y agradecimiento. No tiene nada que ver con las jerarquías ni con la instrumentalización de las relaciones. Reconocer autoridad a las aportaciones de las mujeres es un modo de prevenir la violencia.

Componente relacional del juego: Una buena parte de los juegos conllevan la participación de varias personas, de manera que el juego es imposible si no

se da esta coparticipación, la cual implica tomar en consideración la presencia de cada persona y cierto nivel de intercambio. En estos casos la relación es una parte constitutiva del propio juego además de la actividad física, el movimiento o la simbolización que con él se desarrolla.

Conciliación: Se refiere a una mediación necesaria cuando existen dos personas o grupos de personas en conflicto o con visiones contrapuestas, con el fin de llegar a un acuerdo. En este sentido, últimamente se habla de la “conciliación de la vida laboral y familiar” o de la “conciliación de la vida laboral y personal”, haciendo alusión a la necesidad de que todas las personas puedan disponer de vida laboral, vida familiar y vida personal, realizando actuaciones sociales e individuales que tiendan a corregir el fuerte desequilibrio que existe entre los trabajos y jornadas desarrollados por mujeres y por hombres. Sin embargo, esta explicación, aparentemente simple, encierra algunas contradicciones:

- La vida es una y no podemos dividirla en vida laboral, vida familiar, etc. No se trata de hacer parcelas que no se toquen entre sí, sino, desde otra lógica, se trata de considerar que la vida es una y en ella lo personal, lo laboral, lo familiar, el ocio o lo comunitario se tocan entre sí, se cruzan, incluso a veces se superponen.
- El problema surge cuando la organización del mercado laboral resta tiempo y dedicación al cuidado de la vida humana. Y cuando el cuidado de la vida recae fundamentalmente en las mujeres.
- Muchas de las llamadas políticas de conciliación van dirigidas a “ayudar a las mujeres” mediante la creación, por ejemplo, de servicios de proximidad, creación de empleos a media jornada, etc. Sin embargo esto no soluciona el problema ya que no se trata de parchear la realidad de las mujeres sino de tomar conciencia de la necesidad de nuevas formas de organizar el tiempo y el mercado laboral que tengan en cuenta las necesidades personales y

familiares, donde los tiempos de cuidados necesarios para la vida, tengan prioridad sobre los tiempos dedicados a la producción.

Conflicto: Situación que se da cuando la manera con la que alguien intenta satisfacer sus propios deseos o necesidades imposibilita la satisfacción de los deseos o necesidades de otra persona. Es inherente a cualquier relación. Abrir un conflicto y buscar conjuntamente el modo de satisfacer los deseos y necesidades de ambas personas puede ser una oportunidad para conocerse mejor, agudizar la imaginación y profundizar en la relación.

Consenso: Acuerdo en el que todas las personas implicadas se sienten realmente involucradas y viven una predisposición real para llevar a cabo los compromisos derivados de él.

Contactos sexuales: Encuentro sexual en el que la búsqueda de placer se ciñe a la genitalidad, sin la mediación de los afectos. Se trata, por tanto, de una relación instrumental en la que las personas se usan entre sí como si se trataran de objetos.

Corresponsabilidad: es la responsabilidad compartida. En los ámbitos cotidianos a veces se entiende como reparto de tareas, pero no es exactamente lo mismo ya que responsabilizarse de algo es mucho más que llevar a cabo una tarea; supone que hombres y mujeres de un grupo acepten el compromiso de conocer las necesidades cotidianas de las personas con quienes se comparte la vida y ponerse en disposición de ayudar a solventarlas; supone también conocer las propias necesidades y dejarse dar por las personas con quienes se convive. En este reparto se incluyen todo tipo de necesidades: afectivas, educativas, de supervivencia, de relación... Debe ser tenida en cuenta en cualquier grupo humano; no sólo en las familias.

Desarmarse: Abrirse a la realidad tal cual es para, desde ahí, buscar el modo de ser o de hacerse presente en el seno de una relación sin hacer uso de los mecanismos destinados a vencer o a hacerse valer por la fuerza.

Desigualdad: Situación en la que una o varias personas tiene más poder que otras dando lugar a la injusticia. Esto ocurre, por ejemplo, cuando determinadas personas tienen menos derechos, oportunidades, recursos económicos o materiales, que otras. Habitualmente, el poder de quien más tiene, bien de forma directa o indirectamente, se sostiene a costa de quien menos tiene.

Diferencia sexual: Sentido y significado que cada mujer da al hecho de pertenecer al sexo femenino y que cada hombre da al hecho de pertenecer al sexo masculino. El proceso de dar sentido y significado al propio sexo no se da de una vez para siempre, es un proceso que se gesta a lo largo de cada vida.

Discrepancia: Formas de sentir, pensar o entender el mundo que difieren entre sí. No implica necesariamente conflicto ni tampoco violencia.

Discriminación: Negar e impedir el acceso de algunas personas a determinados recursos, lugares, derechos, oportunidades o formas de expresión, por sus características físicas, por sus ideas o valores, por las actividades o prácticas que realizan, o por su pertenencia a alguna casta, etnia, cultura o clase social.

Disparidad: Aquellas diferencias entre los seres humanos que, dadas sus características, no pueden situarse en un mismo nivel unas respecto a otras, ya que cada una de ellas tiene un valor y un significado, no sólo distintos, sino incomparables entre sí. Ello no implica desigualdad ni jerarquía, aunque sí posibilidad de enriquecimiento.

Doble jornada: se refiere a la circunstancia de muchas mujeres del mundo por la que además de realizar una jornada laboral fuera de casa, también tienen otra jornada dentro del hogar desempeñando una serie de tareas sin el apoyo de los demás miembros de la familia. Además de la doble jornada se habla también de la **doble presencia**; ésta se da en aquellas familias en las que, aunque existe una ayuda externa para hacer las tareas o éstas se comparten, en realidad toda la labor de organización, preocupación, etc. sigue estando en manos de alguna de las mujeres de la familia.

Dramatizar situaciones: es una técnica que requiere adoptar un papel determinado e interpretarlo; se utiliza en muchas ocasiones para trabajar sobre la empatía ya que cuando nos ponemos en el papel de otra persona tenemos la oportunidad de ponernos en su piel y descubrir o comprender sus actuaciones, sus sentimientos, su forma de ponerse en juego.

Economía del lenguaje: se refiere al hecho de que en el lenguaje coloquial tendemos a comunicarnos utilizando el menor número de palabras posible; la economía en el lenguaje es compatible con nombrar en masculino y en femenino y con un discurso que tiene en cuenta a las mujeres.

Empatía: Capacidad de ponerse en la piel de otro ser humano que tiene una historia, un cuerpo, una sensibilidad y una forma de pensar diferente a la nuestra. No es, por tanto, un 'quítate tú para ponerme yo', sino apartar aquello que somos para poder sentir una determinada experiencia del mismo modo como la siente esa persona.

Escucha: Se da en una relación de aceptación, implica interés por entender de verdad qué le ocurre y quién es el hombre o la mujer con quien nos relacionamos, sabiendo que él o ella es quien mejor sabe lo que vive y lo que siente, aunque le falten las palabras y la experiencia para comprender esas vivencias y sensaciones. No se trata, por tanto, de interpretar, juzgar o anticiparse a lo que nos quiere expresar, sino de acompañarle en ese proceso.

Estereotipación: Reducir la riqueza y las peculiaridades de una experiencia o práctica representándola a través de un estereotipo.

Estereotipos: Atributos que se presuponen a las personas que tienen determinados rasgos físicos o que pertenecen a una determinada colectividad. Es una representación simple y burda que se superpone a la riqueza y a la complejidad que cada ser humano trae consigo. Lleva, por tanto, a relacionarnos con la imagen creada a través de estos atributos y no con hombres y mujeres singulares y diferentes entre sí.

Estilos comunicativos: cada cultura genera un estilo de comunicación diferente; este estilo suele estar marcado por las condiciones de vida de una cultura, por sus creencias, por la asignación social de sus individuos, etc. También ocurre que al menos en la cultura occidental, parece que hombres y mujeres adoptamos diferentes maneras de comunicarnos; estas diferencias están basadas en las palabras que utilizamos, en el tono de las frases o en la forma de dirigirnos a las personas.

Expresión corporal: es la capacidad que todas las personas tenemos de expresarnos a través del cuerpo. Incluye, gestos, miradas, formas de moverse; también con esta expresión suele aludirse a una técnica de trabajo con el cuerpo relacionada con la interpretación.

Expresión libre: se da cuando hay una conexión entre lo que una persona siente y piensa y lo que su cuerpo expresa. La expresión libre de un cuerpo no tiene nada que ver con la falta de respeto a otros cuerpos, ni con los movimientos estereotipados, sino con la propia originalidad que nace de la necesidad de comunicar y de estar en relación a través del cuerpo.

Feminismo: Es la palabra dada al conjunto de actuaciones y prácticas protagonizadas por mujeres que han transformado de forma sustancial la relación de y entre los sexos en los dos últimos siglos. Por un lado, han desenmascarado los mecanismos que justifican la desigualdad y la violencia sufrida por el sólo hecho de ser mujeres. Por otro lado, han propiciado una mayor autonomía simbólica para ser, expresarse y nombrar el mundo desde sí.

Genealogía: Herencia que va pasando de una generación a otra. Está formada por prácticas, experiencias y pensamientos que permiten a la nueva generación tener un punto de partida desde el que orientar su presencia en el mundo. Cuando una nueva generación es capaz de crear prácticas, experiencias y pensamientos originales, o sea, sin perder de vista su origen, mantiene viva esta herencia. La genealogía de mujeres libres que se ha ido creando a lo largo de la historia es la que nos permite hoy estar elaborando este curso.

Género: Conjunto de estereotipos creado por el patriarcado para cada uno de los sexos. Se trata de una serie de características diferentes para hombres y mujeres que buscan legitimar la dominación de unos sobre otros. Conlleva, además, una desigual valoración, de tal modo que aquello que se considera propio de los hombres se le da más valor y reconocimiento que a lo que se considera propio de las mujeres.

Grupos de trabajo: nos referimos a los grupos que se forman en el aula para realizar tareas concretas; merece la pena la observación del trabajo que realizan estos grupos, más allá del resultado final que obtengan que, sin duda, también es importante. En un grupo de trabajo es conveniente observar como se relacionan sus componentes y como interactúan entre sí para obtener resultados. Cuando hacemos una observación un poco más minuciosa y teniendo en cuenta la diferencia sexual, podemos recoger infinidad de matices que sirvan para que ese grupo trabaje sobre sus relaciones y sobre el respeto entre los sexos.

Habla: es la forma particular que cada hablante tiene de desarrollar el lenguaje; así una persona puede ser malhablada cuando utiliza palabras soeces o malsonantes para expresarse; o bien decimos de alguien “que bien habla”, cuando logra expresar de una manera clara ideas o conceptos, es decir “cuando se le entiende”.

Homologación: Proceso de identificación con las formas de expresar, de sentir y de pensar de otras personas para darse valor. Implica sobrevalorar lo ajeno e infravalorar lo propio. A veces se confunde la igualdad entre los sexos con la homologación del sexo femenino al masculino.

Igualdad: Situación en la que todos los seres humanos tienen los mismos derechos, medios materiales y oportunidades. Lo opuesto a la igualdad es la desigualdad y no la diferencia.

Infravaloración: Representación en la que la presencia y las aportaciones de determinadas personas se muestra como menos significativas y de menos importancia de lo que en realidad son. El patriarcado tiende a infravalorar la experiencia y aportaciones femeninas.

Juego cooperativo: son todos aquellos juegos donde la actividad sale adelante gracias a la colaboración de todas las personas que participan. Son juegos que no se basan en que unas personas ganen y otras pierdan, sino en el quehacer común para que algo salga adelante.

Lengua: es el conjunto de símbolos y signos que una comunidad determinada utiliza para entenderse. Cada lengua está sujeta a continuas modificaciones que surgen del uso que las y los hablantes hacen de la misma, así como la necesidad de describir nuevas realidades, conceptos, interpretaciones del mundo, descubrimientos, etc. Estas modificaciones incluyen la creación de nuevas palabras, el desuso de otras muchas, los nuevos significados con los que se van enriqueciendo otras, etc. **Lengua materna:** Para Gemma del Olmo Campillo “la expresión *lengua materna* no se refiere únicamente a la lengua hablada por haber nacido en un determinado lugar, clase social o familia, es mucho más, es una manera de habitar el lenguaje que no puede identificarse con las normas lingüísticas ni con los códigos sociales, ni con la ordenación de éstos (...). Está más allá de ellos, puesto que comprende el significado de los sentimientos en su sentido pleno, no meramente instrumental”. (En Milagros Montoya; *enseñar: una experiencia amorosa*. Sabina Editorial, Madrid, 2008, p.26).

Lenguaje: se refiere a la capacidad y posibilidad de dar significado al mundo mediante signos y símbolos. Cuando hablamos de un uso sexista del lenguaje nos referimos a que en muchas ocasiones utilizamos signos y símbolos que dan significado sólo a una parte de la realidad, aquella protagonizada por hombres. Por el contrario un uso no sexista del lenguaje, implica simbolizar ambos sexos en el mundo entero.

Liberación - liberarse: Deshacerse de un lastre que dificulta la consecución de algún deseo o el desarrollo de alguna necesidad. Lograr un derecho, obtener dinero o conseguir la finalización de determinada prohibición son ejemplos de liberación. La liberación, por sí misma, no da libertad.

Libertad - libre: Darse a conocer sin sentir la necesidad de imponerse. Mostrarse y abrirse a las y los demás sin que medie el miedo o el sometimiento. Enraizarse en el propio deseo para dejar una huella singular y original en el mundo.

Masculinidad: Modo en el que cada hombre significa y expresa el hecho de pertenecer al sexo masculino.

Mediación: Lo que hace posible el reconocimiento y la relación entre diferentes personas. En caso de conflicto, es aquello que permite hablar de enconamientos, diferencias, deseos, necesidades y dificultades sin dar paso a la violencia. La mediación más poderosa es el amor.

Medida: Dar una dimensión o un peso a alguna idea, práctica o pretensión que permita actuar con eficacia sin que ello conlleve desgaste del deseo y de la energía.

Minimizar: Considerar que algo tiene una importancia menor de la que en realidad tiene. Este es el modo en el que se considera muchas de las aportaciones femeninas desde la lógica patriarcal.

Misoginia: Odio a las mujeres. Es significativo el hecho de que no exista una palabra que en nuestra lengua designe el odio a los hombres.

Modelos: Tomar determinadas formas de actuar o de ser como si fueran un protocolo a seguir. Nos lleva a imitar y a repetir, pero no a recrear, las conductas o las experiencias ajenas. O sea, nos lleva a despojarlas de su alma para convertirlas en meras caricaturas.

Movimiento: es la manera particular que cada persona tiene de ponerse en juego a través de la actividad y de la expresión de su cuerpo.

Mujer cuidadora-hombre mantenedor: es una dicotomía estereotipada que ha sustentado durante mucho tiempo el reparto desigual de trabajos y tareas desarrolladas por hombres y mujeres. Consiste en conceptualizar a todas las mujeres como cuidadoras, aludiendo a la obligación o a la naturaleza y, por contraposición, negando a los hombres esta capacidad. Desde esta perspectiva se crea una visión de las mujeres como cuidadoras innatas, de manera que se tiende a descalificar a todas aquellas que no se ajustan a esta cualidad, así como a los hombres que deciden ser cuidadores antes que mantenedores; de igual manera desde esta perspectiva se anula el valor real y el esfuerzo de aquellas mujeres que “deciden” ser cuidadoras.

Nombrar desde sí: es la capacidad para hablar de lo que ocurre partiendo de la propia subjetividad; es decir, analizando la realidad desde la propia interrelación con ella; esto permite a cada persona descubrir sus necesidades, sus deseos, su manera propia, original y singular de ver y moverse en este mundo y, una vez descubierta, poder decirla, poder comunicarla. Nombrar desde sí nace de la práctica de partir de sí.

Ocultar: Representación de la realidad en la que se obvia la presencia de algo o de alguien. Diversos usos que se hacen habitualmente de la lengua española niegan la existencia femenina y, como ha dicho el colectivo NOMBRA, ‘lo que no se nombra, no existe’.

Patriarcado: Organización social, económica, cultural y política basada en el poder de los hombres sobre las mujeres. Está auspiciado por el androcentrismo y por los estereotipos de género.

Paz: Ocurre cada vez que mujeres y hombres expresan sin miedo y con libertad sus singularidades y sus deseos, a la vez que muestran apertura hacia la singularidad y los deseos de los y las demás. No implica necesariamente ausencia de conflicto, aunque sí de violencia.

Poder: Derechos, oportunidades o bienes que implican menos trabas a la hora de realizar determinadas actuaciones y ensanchan las posibilidades de ocupar diversos espacios. No supone necesariamente más energía ni más libertad. El desigual reparto de poder conlleva jerarquía e injusticia entre las personas. El lenguaje del poder es el lenguaje de la fuerza, no de la relación.

Práctica de la paz: Actuar haciéndose depositario o depositaria de la paz. Buscar en cada contexto el modo de dar y dejarse dar por otros y otras sin miedo y con libertad. Implica desplazar la violencia con creatividad y amor.

Prejuicios sexistas: un prejuicio supone valorar algo, generalmente de forma desfavorable, sin conocerlo bien. Los prejuicios sexistas suponen hacer juicios con respecto al otro sexo, sin conocer realmente las necesidades, deseos, expectativas, etc. que mueven a una determinada actuación.

Prevenir: Crear contextos y relaciones en los que se reconoce y se valora la paz y, por tanto, en los que la violencia no tiene cabida. Implica dejar sin sentido el modelo de masculinidad violento y dar valor y reconocimiento a las aportaciones de las mujeres.

Querrela de las Mujeres: Recibe este nombre el pensamiento femenino que durante los siglos XV a XVIII desarrollaron muchas mujeres intelectuales de esa época, dando respuesta a la fuerte corriente misógina que se mantuvo durante aquellos siglos. Cristina Segura, en *La historia de las mujeres en España*, dice que “fue un movimiento intelectual que se desarrolló por toda la Europa Renacentista. Las mujeres que en él participaron, sin conocerse, sin tener ninguna relación, pero todas ellas mujeres sabias, defendieron unos mismos planteamientos elaborados por ellas mismas atendiendo a sus conocimientos, a los conocimientos de otras mujeres, al hecho de ser mujeres y sobre todo, a la realidad social que debían soportar (...) en todos sus escritos estas mujeres estaban escribiendo su pensamiento, diferente del dominante, reivindicaban la presencia femenina y el derecho de las mujeres a manifestar su diferencia”.

Reconocimiento: Valoración explícita de lo que alguien aporta al mundo y a la vida. Implica humildad, capacidad de ver a las demás personas y de sentir gratitud. Reconocer lo que hacen y aportan las mujeres es dejar sin sentido la lógica androcéntrica.

Referente: Prácticas, experiencias o pensamientos cuyo sentido nos da pistas de cómo orientarnos en la vida. No son modelos a imitar, sino mimbres con los que cada cual puede hacer su propia cesta. Rescatar de la Historia referentes de mujeres y hombres libres ayuda a ser libres hoy en día.

Relación sexual: Encuentro íntimo entre dos personas en el que está presente todo el cuerpo y en el que prima una comunicación profunda que produce placer. Es un encuentro donde se regalan caricias, confianza, afectos, respeto, sentimientos, deseos, palabras, etc.

Revancha: Forma de actuar ante la violencia que se basa en el 'ojo por ojo, diente por diente', o sea, en la que se hace uso de la violencia a modo de ajusticiamiento. Nos aprisiona en la lógica de la violencia, sin dar lugar a algo nuevo.

Sexo: Sabemos si alguien es del sexo femenino o del masculino por las características de su cuerpo (genitales u otro tipo de signo externo, diferencias internas y composición cromosómica de las células). La diferencia más significativa es que, desde la menarquía hasta la menopausia, las mujeres pueden albergar en su cuerpo y dar a luz a una nueva vida humana.

Sexualidad: Capacidad humana de comunicar y de entrar en contacto con otro ser humano a través del cuerpo. No es algo que tenemos, sino algo que somos y que nos acompaña allí a donde vamos.

Simbólico: Representación que hacemos de las cosas, las personas y el mundo. El modo de simbolizar es fundamental, ya que nos puede llevar a comprender mejor lo que nos rodea o, por el contrario, a distorsionar la

realidad. Hacer simbólico es poner palabras a la realidad que cada persona vive, piensa y desea; es nombrar sus actuaciones, deseos, necesidades, dificultades o aciertos. Existencia simbólica: se refiere a aquellos aspectos de la realidad que son representados mediante un lenguaje, de manera que cobran un significado que puede ser transmitido a las demás personas.

Singularidad: se refiere al hecho de que cada persona es única, insustituible e irrepetible; potenciar la singularidad tiene que ver con ayudar a mostrar la diferencia que cada cual llevamos dentro, siendo conscientes de la importancia de ver el mundo de manera original, es decir atendiendo al origen de lo que cada persona es o va siendo.

Sostenibilidad de la vida: es una perspectiva que da mayor importancia a todas las actividades que son básicas para mantener la vida de las personas; supone desplazar las actividades mercantiles unidas a la lógica del beneficio y situar como eje vertebrador de la actividad social y personal las actividades relacionadas con el cuidado.

Tiempo: Tiene que ver con una secuencia, una fase, o con la duración de una determinada actividad. Actualmente se le da un gran valor de manera que se ha convertido en un eje diferenciador acerca de como las personas conciben su vida. Cada vez son más frecuentes los hombres y las mujeres que perciben el coste de una disponibilidad total del tiempo sólo para el trabajo o sólo para la familia y ya hay diversos ensayos y actitudes colectivas que llevan a pensar sobre la necesidad de dar un sentido mucho más humano y vital al discurrir de la vida, de manera que dejemos de compartimentarla en tiempo de trabajo, tiempo de ocio, tiempo para la familia, etc. y el tiempo sea solo uno: el tiempo para vivir.

Tiempo cuantitativo: número de horas que pasan en nuestras vidas sin criterio de calidad.

Tiempo cualitativo: tiempo de nuestras vidas al que hemos dotado de calidad, independientemente de su duración.

Tiempo para sí: tiempo de nuestra vida que aprovechamos para la reflexión, la introspección, para crear un espacio de bienestar interior.

Trabajo productivo-reproductivo: Es una dicotomía que responde a una división del trabajo propia del patriarcado en la que se considera que el trabajo productivo es aquel relacionado con la producción de bienes y la prestación de servicios destinados a la población general y desarrollados en el ámbito de lo público. En esta misma dicotomía el trabajo reproductivo se refiere a todos aquellos trabajos necesarios para la creación y sostenimiento de la vida que se realizan dentro de un núcleo familiar o comunitario y que no están sujetos a las normas del mercado laboral.

Tergiversar: Hacer una representación distorsionada de la realidad. Ocurre, por ejemplo, cuando se sobrevalora el uso de la fuerza y se infravalora el cuidado como formas de actuar que hacen posible la supervivencia humana.

Violencia: Estructura, representación u actuación que busca convertir las diferencias humanas en desigualdades. Se basa en la fuerza y en el poder. La violencia contra las mujeres pretende convertir la diferencia sexual en desigualdad entre los sexos.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE
FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN Y RECURSOS EN
RED PARA EL PROFESORADO

COEDUCACIÓN: DOS SEXOS EN UN SOLO MUNDO

Módulo 1: Coeducar hoy



Formación en **Red**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Un poco de historia	3
1.1 Mujeres instruidas.....	6
1.2 Sabias y maestras	9
1.3 Pioneras	12
1.4 La escuela mixta.....	16
1.5 Actividades	19
2. La coeducación.....	19
2.1 Dos sexos, un mundo	21
2.2 ¿Qué igualdad queremos?	24
2.3 Infinitas formas de ser	26
2.4 Niñas y niños en relación	30
2.5 Marco legislativo	35
2.6 Actividades	37
3. Coeducar hoy	38
3.1 La realidad que cambia.....	39
3.2 La feminización de la enseñanza.....	42
3.3 Niñas y niños de hoy.....	46
3.4 Ser referente de diversidad	47
3.5 Actividades	49
4. Repaso del módulo.....	50
5. Actividades.....	51
6. Bibliografía	53

En cada contexto, cultura o momento histórico, la existencia de dos sexos ha sido interpretada de un modo distinto. Así, por ejemplo, si eres mujer, es probable que muchas de las actividades que no eran bien vistas que fueran realizadas por tu abuela cuando ella era joven, hoy en día son hechas por ti con total naturalidad. Del mismo modo, una parte significativa de la violencia que se ejerce contra las mujeres era considerada en otros tiempos como algo normal mientras que en la actualidad está considerada como una lacra a erradicar y está tipificada como delito por diversos estados y organismos internacionales. Esto nos hace saber que la realidad es cambiante y que podemos incidir en ella.

 **Investiga...** Observa a las niñas y a los niños de tu escuela:

- ¿Muestran actitudes impensables en otros tiempos?
- Si es así, ¿Te parecen un avance o un retroceso?
- ¿Por qué?

Si observas cualquier escuela, tal como son hoy en la cultura occidental que es a la que nos referiremos en este material, podrás darte cuenta de que no se trata de una entidad neutra y abstracta, que es un lugar que cobra vida con la presencia de seres humanos de carne y hueso que se relacionan entre sí. Estos seres humanos que conviven en cualquier recinto escolar no son seres neutros. Ellos y ellas expresan sus emociones o pensamientos a través de sus cuerpos, cuerpos distintos y dispares, de hombre o de mujer.

La escuela es un lugar en el que puedes ver a mujeres y hombres, chicas y chicos, niñas y niños que se mueven, se expresan, desean, aprenden, dudan, sienten. Aunque esto pueda parecer una perogrullada, prestar atención al hecho de que quienes conforman nuestras aulas son personas sexuadas, o sea, que pertenecen a uno u otro sexo, es tomar en consideración una cuestión que afecta de modo central a lo que pasa y a lo que deja de pasar en la dinámica escolar.

! **Hacer coeducación significa procurar que la presencia de ambos sexos en una misma escuela sea una fuente de enriquecimiento para unas y otros, y no un pretexto para la desigualdad o la violencia.**

Esto implica, entre otras cosas:

- Tomar en serio los deseos, necesidades, aportaciones y experiencias de ambos sexos en toda su riqueza y diversidad.
- Prestar atención a las relaciones entre personas del mismo sexo y entre personas de distinto sexo para procurar que en éstas prime el intercambio y la libertad, y no los estereotipos o la discriminación.
- Dar las mismas oportunidades y los mismos derechos a unas y a otros.
- Cuidar el modo en el que te desenvuelves y te muestras como hombre o como mujer que enseña y que se relaciona con alumnas y alumnos.

Coeducar implica, por tanto, mimar el arte de la relación en un contexto que es diverso, complejo y cambiante. Supone también tratar a las alumnas y a los alumnos como personas dispares entre sí que, además de estar condicionadas por su entorno y por el momento que les ha tocado vivir, son capaces de incidir en él con creatividad, con libertad y sin violencia.

1. Un poco de historia

? **Reflexiona:** ¿Qué te contaron sobre las mujeres del pasado cuando fuiste alumna o alumno? ¿Qué te sugiere la palabra feminismo?

Es probable que apenas te hayan contado nada o que lo poco que te hayan dicho estuviera relacionado con la discriminación sufrida por ellas. Tal vez te hayan nombrado la palabra feminismo y explicado lo que ha significado este movimiento para nuestra vida presente. O quizás te hayan relatado la historia

de alguna mujer artista o científica que haya desempeñado su tarea en algún contexto marcadamente viril.



Figura 1.1 Las madres como transmisoras de conocimiento y del saber estar en el mundo

Todo esto, aunque muy importante y significativo, es sólo una parte de la experiencia histórica femenina. Imagina como sería el mundo en el que vives sin las aportaciones de las mujeres. Con esta pregunta puedes darte cuenta de que ellas, con mayor o menor visibilidad, han estado siempre creando mundo.

Al ver a las mujeres que nos rodean, suele llamar la atención el papel jugado por tantas madres que han sabido transmitir a sus hijas e hijos el arte de manejarse en el mundo que les ha tocado vivir y de comunicarse a través de las palabras. En este sentido, podemos decir que muchos y muchas hemos tenido como primera maestra a la propia madre. No es casualidad, por tanto, que a nuestra primera lengua se le llame lengua materna.

% Datos y curiosidades: "El psicólogo soviético Vygotski, sorprendido ante el mayor éxito educativo de todos los tiempos y culturas, un hecho tan evidente y aparentemente simple como que todas las madres, por adversas que fueran las condiciones en las que se desenvolvían, siempre lograban que sus hijos y sus hijas hablaran, decidió dedicar todo su esfuerzo investigador a observar cómo lo hacían. A partir de estas observaciones elaboró su teoría sobre la zona de desarrollo próximo o de desarrollo potencial."

Fuente: María Milagros Montoya Ramos, 'Diversidad, igualdad y diferencia', en Cuadernos de Pedagogía, nº 293, CISSPRAXIS editorial, Barcelona, julio de 2000.

Es destacable, además, el papel jugado por diversas mujeres en el cuidado de la vida, tanto dentro como fuera del ámbito doméstico, lo que ha supuesto un cúmulo de saberes que no siempre se valoran en su justa medida. Pero esto no lo es todo. Es importante que sepas también que, a lo largo de toda la historia, siempre ha habido mujeres que no sólo han sido instruidas, sino que **han creado conocimientos** en las diferentes disciplinas del saber. Muchas de estas mujeres, además, han sabido, desde su libertad y sabiduría, dejar huellas para que otras pudiéramos tomar energía y aliento para continuar con esa estela hecha por estudiosas, maestras, políticas, escritoras, científicas o artistas.

Estas huellas han hecho posible, entre otras cosas, que hoy en día el acceso a la educación reglada de las niñas, aunque con trabas y a pesar de que aún son muchos los niños y niñas del mundo que no van a la escuela, se haya ido legitimando y generalizando a lo largo y a lo ancho del planeta, que nos sea posible ver a mujeres moviéndose con señorío en las diversas ramas o disciplinas del saber y que tengamos a nuestra disposición una riqueza enorme de prácticas, investigaciones, herramientas y reflexiones relativas a la coeducación.

A pesar de todo ello, muchas de las que hemos tenido la oportunidad de cursar estudios universitarios, hemos terminado nuestra formación con la sensación de haber estado pisando un terreno ajeno o prestado, sin raíces, sin referentes, sin genealogía, como si el pensamiento, la ciencia, la investigación, la política o

el arte hecho por mujeres no tuviera valor ni significación en la historia de la humanidad.

Sin embargo, para una niña o una mujer, saber que existe una genealogía de mujeres sabias que han transmitido y creado conocimientos les ayuda a sentirse vinculadas a la historia y a vivir la escuela como un lugar propio, no prestado. Asimismo, para un niño o un hombre, tener esta información les supone la posibilidad de enriquecerse con otros referentes y de sentir como natural el gusto por aprender de otras mujeres y con las mujeres.



Investiga... ¿Qué se dice en tu escuela sobre el papel jugado por las mujeres en las diferentes ramas del saber a lo largo de la historia? ¿Te parece suficiente y adecuado?

Tras esta pequeña reflexión, creemos que queda clara la necesidad de hacer un pequeño recorrido histórico por la experiencia que han tenido las mujeres con la educación y el saber...

1.1 Mujeres instruidas

A diferencia de lo que suele pensarse, la instrucción de las mujeres no se ha dado de un modo lineal y creciente a lo largo de la historia. Aunque hoy en día sea habitual pensar lo contrario, las mujeres del pasado no siempre han estado relegadas en el conocimiento y en la educación. La formación femenina ha sido un camino complejo lleno de prácticas diferentes y dispares entre sí. Un camino en el que se han dado momentos y contextos en los cuales se ha celebrado y otros en los que se ha despreciado el saber y la inteligencia de las mujeres.

Quizá te llame la atención descubrir, por ejemplo, que en los primeros siglos del cristianismo, ha habido en Europa muchas instituciones educativas regidas por mujeres y destinadas en unos casos a la educación de niñas y adolescentes y, en otros, a la educación mixta de chicos y chicas. En esa época, algunos centros de canonesas fueron internacionalmente famosos por el nivel educativo y cultural que ofrecieron. En estas instituciones se educaron y vivieron algunas de las autoras y maestras más famosas de la Europa medieval

como **Hildegarda de Bingen** o **Hrotsvitha de Gandersheim** que, en el **siglo X**, fue una gran autora de teatro.

✚ Para saber más...

Hrotsvitha de Gandersheim nació en 935. La historiadora Luciana Tavernisi nos muestra la ironía y la modernidad de su obra:

“En (su obra) el *Martirio de las santas vígenes Agape, Chionia e Irene*, tres bellísimas y jóvenes hermanas son conducidas ante el emperador Diocleciano que las invita a sacrificar a los dioses. Se niegan, a través de un conciso diálogo, donde las doncellas se resisten ante el emperador, y las entrega al gobernador Dulcizio, nombre con el que se ha titulado al drama muchas veces, contrariando las indicaciones de Hrotsvitha. Éste, impresionado por su belleza, para aprovecharse de ellas las hace encerrar en un cuarto junto a la cocina y, por la noche, acompañado de algunos soldados con linternas, va a encontrarlas. Y esto es lo que sucede (escena IV):

AGAPE. ¿Qué es ese ruido en la puerta?

IRENE. Ese miserable Dulcizio, que está entrando.

CHIONIA. ¡Qué Dios nos proteja!

AGAPE. Así sea.

CHIONIA. ¿Qué será ese estruendo de ollas, calderas y sartenes?

IRENE. Voy a espiar. ¡Eh, venid, mirad por las rendijas!

AGAPE. ¿Qué pasa?

IRENE. Mirad, ese idiota, está mal de la cabeza y cree que está gozando de nuestro amor.

AGAPE. ¿Qué está haciendo?

IRENE. Está estrechando tiernamente contra su pecho las ollas, las sartenes y las calderas y las besa dulcemente.

CHIONIA. ¡Qué escena tan ridícula!

IRENE. Tiene la cara, las manos y la ropa tan pringadas y sucias de hollín que parece un etíope.

AGAPE. Que se lo lleve el demonio, está negro por dentro, justo es que lo esté también por fuera.

IRENE. Mira, va a salir. Vamos a ver qué hacen, cuando salga, los soldados que lo esperan delante de la puerta.”

Fuente: AA.VV., *Libres para ser. Mujeres creadoras de cultura en la Europa Medieval*. Editorial Narcea, 2000, Madrid.

También en ese periodo, hubo niñas pertenecientes a la clase social no privilegiada que también pudieron acceder a la educación. Las escuelas creadas para dicho fin y sostenidas por las beguinas en el siglo XII (y que perduraron hasta el siglo XX) se llamaron la 'Amiga', palabra que procede del latín 'amare' y que significa amar. Las beguinas eran mujeres que ni se casaban ni se hacían monjas o canonesas porque deseaban dedicar su vida a la espiritualidad, libres de un marido y del sometimiento a una regla religiosa.

En los **siglos XII y XIII** se fundaron las primeras **universidades** europeas. Éstas nacieron como instituciones educativas sólo para hombres y se han conservado así hasta el siglo XX.

Durante los **siglos XIV y XV** se desarrolló el proyecto educativo **humanista**, que incluía también un modelo de educación bastante completo dirigido a las hijas de la burguesía urbana y de la aristocracia. Fue un proyecto pensado por hombres y llevado a cabo por hombres y mujeres, en el que las niñas aprendían latín, griego y materias científicas, aunque no la retórica, que se consideraba una materia apropiada sólo para hombres por estar ligada al ejercicio del poder. Algunas humanistas lograron, a pesar de la misoginia



imperante, estudiar en las universidades de la época. Otras enseñaron libremente en sus aulas. Otras fueron mecenas de escritoras, de escritores, de traductoras, de traductores y de artistas. Algunas de ellas, como **Christine de Pizan**, son una referencia imprescindible en la historia del saber y de la literatura universal.

Figura 1.2. Christine de Pizan
Fuente: AA.VV.: *Las mujeres en el sistema educativo*.
Instituto de la Mujer /CIDE, Madrid, 2001 Pág. 39

Posteriormente, fueron muchas las instituciones religiosas que continuaron con la labor de educar a niñas. Así, por ejemplo, **María Clemencia Caycedo** fundó el colegio de la enseñanza en Santafé de Bogotá en 1793 dentro de la orden benedictina. En él estudiaron alumnas internas y externas. En este centro había una sección donde algunas niñas pobres pudieron instruirse gratuitamente. De este tipo de fundaciones femeninas podemos encontrar muchos ejemplos durante los **siglos XVIII y XIX** en la cultura occidental. Por ejemplo, **Salomé Ureña de Henríquez** (1850-1897), poeta, pedagoga y aún hoy considerada figura central de la poesía lírica dominicana de mediados del siglo XIX y una de las mayores innovadoras de la educación femenina en su país.

A lo largo de la historia, además, hubo diversas mujeres que fueron instruidas con rigor y disciplina en su propio hogar. Este fue el caso, por ejemplo, de la escritora cubana **Dulce María Loynaz** que, con apenas 17 años publicó sus



Figura 1.3 Dulce María Loynaz.
Fuente: www.cubaliteraria.cu

primeros poemas y que, más tarde, estudió la licenciatura de derecho en la universidad. Fue colaboradora de las más prestigiosas publicaciones de su país y viajó en distintas ocasiones por Europa, Asia y América. En 1986 recibió el premio Nacional de Literatura de su país y en 1992 el premio Cervantes. Fue directora de la Academia Cubana de la Lengua.

1.2 Sabias y maestras

Con lo que hemos ido diciendo, has podido comprobar que, en el pasado, no sólo ha habido mujeres instruidas, sino también grandes maestras. Ya en la cultura griega, Sócrates, según se recoge en “El Banquete” de Platón, reconoce haber aprendido de una mujer, **Diótima**, sacerdotisa y filósofa, acerca de la naturaleza y el origen del amor. Este filósofo, además, tomó a su madre, que era partera, como referente a la hora de plantear su método

educativo denominado la Mayéutica, refiriéndose a él como el arte de parir y de ayudar a parir ideas.

Muchos años después, **María Zambrano** (1904–1991), pensadora, filósofa, poeta y maestra, tanto en España, su tierra natal, como luego en México, Puerto Rico, Cuba, Italia y Suiza, durante su largo exilio, dijo que lo sustancial del ser humano es estar continuamente renaciendo y, desde esta concepción de la vida, dijo también que “no tener maestros es no tener a quién preguntar, y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse.”

Unos años antes, **María Montessori**, nacida en 1870, en Italia, se convirtió en la primera médica de su país y mediante la práctica clínica observó atentamente cómo aprenden los niños y las niñas. Esto le sirvió para crear un método educativo propio que promueve que cada criatura aprenda a partir de su curiosidad y capacidad para descubrir lo que le rodea. Hoy es un referente para muchas escuelas infantiles de todo el mundo.



Figura 1.4 María Montessori
Fuente: www.montessori-childrens-school.net

En este discurrir de grandes maestras, han sido muchas las que, con destreza y firmeza, han abierto el camino, no sólo para que nos sintamos autorizadas y autorizados para educar desde la relación y la libertad, sino también para que hoy en día la educación de las niñas y la práctica de la coeducación sea una realidad en creciente consolidación. Son muchos los ejemplos, aunque mencionaremos sólo a algunas.

En 1817, en México, **Delmira Regurviasa** solicitó a los tribunales mexicanos una mejora en la educación para las mujeres. En 1828, en ese mismo país, **Guadalupe Silva** hizo campaña a favor de nuevos métodos docentes, denunciando las viejas maneras de enseñar a leer que “causa nauseas a los que los oyen”. En ese mismo año, **Ana Josefa Caballero** pidió autorización al gobierno municipal para establecer una ‘academia mexicana’ para niñas impulsada, como dijo, “por el amor al país en el que nací y al sexo al que pertenezco”.¹

Juana Paula Manso nació en Argentina en 1819. Fue poeta, publicó diversos artículos a favor de los derechos de las mujeres y dedicó gran parte de su vida a promover una educación mixta basada en la reflexión y la observación. En 1859 fue nombrada directora de la Escuela de Ambos Sexos N° 1 fundada por Sarmiento y renunció al cargo en 1865, cuando se le prohibió educar a varones mayores de 8 años. Fue la primera mujer vocal del Departamento de Escuelas en 1869, desterrando desde allí el castigo físico en 34 departamentos. En 1871 se incorporó a la Comisión Nacional de Escuelas, siendo la primera mujer que ocupó ese cargo, aunque sufrió mucha presión para que renunciara a él.



Figura 1.5 Gabriela Mistral
Fuente: www.elpais.com

Lucila Godoy Alcayaga, más conocida con el seudónimo de **Gabriela Mistral**, nació en Vicuña (Chile), en 1889. Fue educada por su hermanastra y a los 16 años decidió seguir la carrera de maestra, para lo que solicitó su ingreso en la Escuela Normal de La Serena; pero fue rechazada porque sus ideas, que habían aparecido reflejadas en algunos artículos periodísticos, eran consideradas ateas y contraproducentes para la actividad de una maestra.

¹ Esta información la hemos encontrado en el trabajo en elaboración de Claire Brewster, “Género en la independencia de Latinoamérica I: La sociedad colonial tardía, una perspectiva general”.

Gabriela reclamó entonces sus derechos y publicó en *La voz de Elqui* su artículo «La instrucción de la mujer», en el que exigía que todas las mujeres tuvieran derecho a la educación. Tras la publicación de dicho artículo, logra su nombramiento. Más tarde, el filósofo José Vasconcelos la invita a México a colaborar con la reforma educativa de su país y desde ese momento inicia una vida en la que viaja con mucha frecuencia a Estados Unidos y a diversos países de Europa.

En el primer tercio del siglo XX, en España, mujeres como **María de Maeztu**, **María Goyri** y **Jimena Menendez-Pidal**, vinculadas a la institución libre de enseñanza, defendieron firmemente una educación que hiciera de las niñas mujeres cultas y libres. La ‘residencia de señoritas’ creada en 1915 por María de Maeztu fue un centro de referencia para universitarias y maestras. Allí se incorporaron nuevos métodos pedagógicos y se contó con la presencia de intelectuales de todo el mundo como las premio nobel Marie Curie y Gabriela Mistral. María de Maeztu fue además directora del Instituto – Escuela, que generó un debate intenso en su época porque en él la educación era mixta y no se impartía clases de religión.

Con estas pequeñas biografías esperamos haberte despertado la curiosidad por seguir indagando en las vidas y obras de mujeres que han hecho posible, entre otras cosas, que hoy estés realizando este curso sobre la coeducación.

+ [Para saber más... Feminismo en América Latina](#) 

Fuente: Guía de formación para la participación social y política de las mujeres. Manual de la alumna. Luz Martínez Ten y Rosa Escapa. Pág. 79-90. Instituto de la Mujer, 2008.

1.3 Pioneras

Te invitamos a que continúes indagando en las aportaciones femeninas en las diferentes disciplinas del saber. Para ello seguiremos mostrándote algunos ejemplos de mujeres que han sabido desarrollar, con gran maestría, su arte, ciencia o pensamiento.

En México, en la segunda mitad del siglo XVIII, vivió **Juana Inés de la Cruz**. Sus escritos la convirtieron en una figura literaria destacada de la época colonial. Ella optó por vivir en un convento para garantizar así una soledad y un espacio propio donde poder pensar, escribir y leer. En sus propias palabras: “quise vivir sola, no tener ocupación obligatoria que embarazase la libertad de mi estudio...”.²

En Inglaterra, a principios del siglo XX, otra gran escritora y pensadora inglesa, **Virginia Woolf**, fue invitada a dar una charla sobre mujeres novelistas en dos colegios universitarios femeninos. Aprovechó la ocasión para proponer a las estudiantes que intentaran conseguir la independencia económica (ganar quinientas libras al año) y tener un cuarto propio en el que poder



Figura 1.6 Virginia Wolf
Fuente: AA.VV.: Las mujeres en el sistema educativo.
Instituto de la Mujer /CIDE, Madrid, 2001. Pág. 120

hacer lo que quisieran sin miedo, sin tener que rendir cuentas a nadie y sin ser constantemente interrumpidas. Virginia Woolf, aunque tuvo una amplia cultura y a pesar de pertenecer a una familia con recursos económicos y formativos, no fue a la universidad por el simple hecho de ser mujer.

+ **Para saber más...** [Un espacio propio](#)

También en el ámbito artístico, destaca **Isadora Duncan** (1878 – 1927), una mujer que supo hacer de la danza un arte original y libre. Dejó la escuela a los diez años para recibir clases particulares en su propia casa. Fue una clara precursora de la danza moderna. Fundó numerosas escuelas por todo el mundo para que otras personas pudieran disfrutar de un arte y una danza muy relacionados con la vida.

² Leticia Romero Chumacera (2003), “Las claves de la diferencia sexual en una carta de sor Juana Inés de la Cruz” en la Revista Duoda nº 24, edita Centre de Recerca de Dones. Universitat de Barcelona.

Por su parte, en 1923, la mexicana **Frida Kahlo** tuvo un accidente que la dejó postrada en una cama de por vida cuando apenas tenía 16 años. Ella utilizó la pintura para hacer hablar a su dolor y, con su talento, transformó ese ejercicio en obras de arte en las que plasmó las vicisitudes de su propio cuerpo. Fue admirada por grandes artistas, intelectuales y políticos de la época, con los que se codeó de tú a tú. Hoy en día, la singularidad de su obra sigue inquietando e impactando.



Figura 1.7 Isadora Duncan
Fuente: AA.VV.: Las mujeres en el sistema educativo.
Instituto de la Mujer /CIDE, Madrid, 2001.
Pág. 68

Si nos adentramos en el ámbito científico, descubrimos que las primeras obras de química a veces recibían el nombre de *opera mulierum* (obras de mujeres), porque eran ellas quienes se encargaban del desarrollo de las técnicas y aparatos para hacer perfumes y cosméticos. De hecho, las bases teóricas de la alquimia moderna se deben a **María la Hebrea**, que vivió alrededor del siglo I d.C., puesto que fue ella quien inventó y describió detalladamente complicados instrumentos para la destilación, como un tipo específico de alambique o el popular procedimiento muy usado también para cocinar, conocido como el ‘baño maría’ que mantiene la temperatura constante.

Muchos años después, Marie Skłodowska, más conocida como **Madame Curie**, fue la primera persona que ganó el premio Nobel en dos disciplinas diferentes, física y química, por sus descubrimientos sobre la radioactividad. Ella fue, además, la primera mujer en impartir clases en la Sorbona y, en contra de lo habitual, se negó a patentar sus descubrimientos para dejarlos abiertos a la investigación universal. Nacida en 1867, en una Polonia en la que no se permitía a las mujeres asistir a la Universidad, ella acudió a las clases clandestinas de la llamada *Universidad Volante* hasta que logró emigrar a París

donde, en 1893, se licenció en física, logrando ser la primera de su promoción, y un año después se licenció en matemáticas, siendo la segunda de su promoción. Con posterioridad, a partir de sus descubrimientos han sido muchas las mujeres interesadas por la química, de tal manera que las aulas de París tuvieron que ampliarse para darles cabida.



Vídeo: Mujeres y ciencia.

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE, 2004. Bloque CIENCIA.

Si nos remontamos a los orígenes de la medicina actual, nos encontramos con **Trótula**, una de las figuras más conocidas de las Médicas de Salerno. Estudió y fue profesora en la universidad de dicha ciudad. En el siglo XI escribió su tratado *De passionibus mulierum*, una obra muy avanzada para su época sobre la salud de las mujeres.



Figura 1.8 Trótula

Fuente: AA.VV.: Las mujeres en el sistema educativo.
Instituto de la Mujer /CIDE, Madrid, 2001. Pág. 101

En España, muchos años después, las primeras mujeres en matricularse en el doctorado fueron **Elena Maseras, Dolores Aleu y Martina Castells**, las tres en medicina. La primera de ellas realizó los cursos de medicina, entre 1872 y 1878, pero no llegó a leer la tesis porque le pusieron demasiadas dificultades en su incorporación a la profesión. Las otras dos sí lograron defender, en 1882, su trabajo de tesis ante un tribunal.

Por su parte, **Paulina Luisi**, nacida en 1875, fue la primera mujer uruguaya que se dedicó a la Medicina. Fue también la primera mujer encargada de una cátedra en la Universidad de la República (UDELAR) y la primera integrante de un tribunal de concursos en esa universidad. Logró, además, también en la

Universidad, tener un laboratorio propio para sus investigaciones sobre fecundación y fertilidad. Ella fue una mujer comprometida, entre otras cosas, por la paz, por el acceso a la educación y a las diferentes profesiones por parte de las mujeres, por la lucha contra la trata de blancas y la prostitución reglamentada, por la defensa de las madres no casadas.

Esperamos que esta información haya sido suficiente para que, a partir de ahora, sigas indagando sobre el papel jugado por las mujeres en las diversas ramas de la ciencia, el arte o la cultura. Te aseguramos que es un camino muy interesante lleno de sorpresas.

1.4 La escuela mixta

En diferentes países, la institucionalización por parte de los Estados de la educación se gestionó limitando la formación de las niñas. En el caso de **España**, por ejemplo, fue en 1857 cuando se recogió por primera vez el derecho de las niñas a una educación formal, pero de una forma diferente y más reducida que la que se impartía a los niños. Las niñas estudiaban básicamente costura, canto y rezos mientras que los niños se formaban sobre todo en lectura, escritura, gramática, aritmética, etc.

La tendencia hacia una educación segregada y estereotipada se ha repetido en el tiempo y en muchos países. De ahí que a lo largo de los siglos XIX y XX hayamos oído diferentes voces, fundamentalmente femeninas, defendiendo una educación mixta en la que las mujeres pudieran acceder a todo tipo de conocimientos. Estas voces han hecho posible que, hoy en día, la escuela mixta sea mayoritaria e incluso obligatoria en muchos lugares de nuestro planeta.

? **Reflexiona:** ¿Qué ha significado en realidad la escuela mixta para la experiencia concreta de niñas y niños? Para dar respuesta a esta pregunta puedes recordar tu propia experiencia escolar siendo una niña o un niño en una escuela mixta o en una escuela segregada. Quizás también hayas estado en ambos tipos de escuelas y hayas podido compararlas y sacar tus propias conclusiones.

En la mayoría de los casos, la escuela mixta se gestó tomando como referente la escuela que había sido pensada por y para hombres, o sea, en la que sólo acudían niños. Si tenemos en cuenta los diversos ejemplos del pasado, algunos de los cuales hemos citado ya en este módulo, que son una muestra de libertad y de relación amplia con el saber de las mujeres, llama la atención que se hayan despreciado estas experiencias tan valiosas a la hora de crear la escuela mixta. Esta forma de hacer que ignora lo femenino y lo infravalora tiene que ver con el patriarcado.

Gerda Lerner ha definido el patriarcado como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños (as) en la familia y la extensión del dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general. Implica que los hombres ostenten el poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que las mujeres son privadas de acceso a ese poder.”

Como ya has podido comprobar, la lógica patriarcal tiende a representar el mundo desde el androcentrismo, o sea, tomando la parte por el todo, como si lo vivido y creado por los hombres representara lo vivido y creado por mujeres y hombres.

Asimismo, las sociedades patriarcales han dictaminado una serie de prohibiciones y prescripciones para cada uno de los sexos, o lo que es lo mismo, han creado un modelo de género masculino para los hombres y otro femenino para las mujeres al que se tienen que ajustar para no sufrir rechazo social. Además de estipular unas cualidades y actividades diferenciadas para unos y otras, ha establecido que las estipuladas para los hombres son más importantes y significativas que las estipuladas para las mujeres.

Este conjunto de prohibiciones y obligaciones dan lugar a una visión estereotipada de los sexos considerando que, entre otras cosas, las mujeres “de verdad” son recatadas, serviciales, hechas sólo para la maternidad, el trabajo no remunerado y el sostenimiento de las necesidades vitales de los hombres, y que los hombres “de verdad” son fuertes, activos, hechos para el dominio de las mujeres y del universo y para realizar el trabajo remunerado.

Los **estereotipos** prejuzgan cómo son los hombres y cómo son las mujeres sin atender a la singularidad y a la libertad de cada cual, tachando de anormal toda la experiencia humana que se escapa de esta lógica.

! La lógica patriarcal, cimentada en el poder, el androcentrismo y los estereotipos de género, está en la raíz de la desigualdad y la discriminación que han vivido y viven muchas mujeres.



Vídeo: Cómo funciona la lógica patriarcal

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE, 2006. Bloque Los juguetes no tienen sexo.

Con esta reflexión, lo que queremos decir es que **la escuela mixta no garantiza, por sí misma, que una niña se sienta dueña y señora de su propio pensamiento**, que lo que estudian unos y otras sea reflejo de lo creado por ambos sexos, que las expectativas del profesorado hacia uno y otro sexo estén libres de estereotipos y restricciones, que los deseos, necesidades e intereses de las niñas sean acogidas con la misma seriedad que los deseos, necesidades e intereses de los niños. Hace falta, por tanto, algo más que, como ya habrás intuido, es la **coeducación**.

Para hacer coeducación hemos de tener presente, no sólo el peso del patriarcado en nuestras vidas y en nuestra cultura, sino también el hecho de que el patriarcado nunca lo ha ocupado todo. ¿Qué queremos decir con esto? Que siempre ha habido mujeres y hombres que han sabido salirse, de un modo u otro, de la lógica androcéntrica y estereotipada a la hora de vivir, pensar o sentir. O sea, con mayor o menor restricción, siempre ha habido libertad, gracias a la cual tenemos, hoy en día, preciosos hilos de los que podemos tirar para que la coeducación sea un caleidoscopio lleno de luz, de diversidad y de vitalidad.

1.5 Actividades

1.- Haz un pequeño árbol genealógico con las mujeres de tu familia, desde tu bisabuela hasta tus hijas o nietas (si las tienes), señalando cómo fue y en qué consistió la educación recibida por cada una de ellas.

Quizás descubras algunas experiencias que tus antecesoras vivieron y que nunca habías tenido en cuenta. Haz un pequeño relato de estos descubrimientos y también de lo que ha significado para ti hacer este ejercicio.

2.- Investiga sobre la vida y obra de alguna mujer que ha aportado algo relevante a alguna de las materias que impartes a tu alumnado. Sería interesante que fuera una mujer que no hayamos nombrado en este módulo y que haya vivido en la zona en la que hoy vives tú. Haz un pequeño relato sobre ella.

3.- Hojea algún libro de texto que se esté usando en el centro educativo en el que trabajas. Observa si hay alguna expresión de androcentrismo en él. Observa también si en algún momento muestra una representación estereotipada de los sexos. Cuenta qué has encontrado.

2. La coeducación

En 1984, el Colectivo 'Por una escuela no sexista' de Madrid participó en las I Jornadas sobre 'Mujer y Educación' celebradas en España después de la dictadura reivindicando una escuela que tuviera en cuenta a las niñas. En 1987, el Colectivo Feminario de Alicante, también en España, definió la coeducación como *“un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niñas y niños partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados.”*

Esta definición recoge un sentir que empezaba a cobrar fuerza entre una parte significativa del profesorado. Es un modo de entender las cosas que se tradujo en prácticas educativas vivas que buscaban que la existencia de dos sexos en una misma aula no significara desigualdad, violencia o discriminación, sino una

oportunidad para el enriquecimiento mutuo y para que unas y otros pudieran desarrollar al máximo todas sus potencialidades.

A medida que estas prácticas, reflexiones y demandas fueron calando y extendiéndose, diversos países recogieron la coeducación dentro de sus leyes educativas. Aunque, en la mayoría de los casos, se puso el acento en uno sólo de sus objetivos, la igualdad y, de hecho, a finales de los años 90 era más habitual oír hablar de 'educación para la igualdad' que de 'coeducación'.

En ese momento, diversas maestras y algunos maestros, sintieron la necesidad de insistir en la necesidad de apostar, además de por la igualdad de reconocimiento, de derechos y de oportunidades, por un contexto educativo que diera a ambos sexos la posibilidad de aprender con lo que aportan las mujeres y los hombres que han sabido salirse de la lógica patriarcal para expresarse libremente.



Figura 1.9 Niñas y niños en relación

Para nosotras, las autoras, la coeducación es un camino que pretende, no sólo superar los residuos que el patriarcado ha dejado en nuestras vidas y de forma particular en la escuela, sino también dar la posibilidad para que ambos sexos aprendan a relacionarse desde el reconocimiento mutuo y para que niños y niñas puedan expresar formas singulares, originales, diversas, pacíficas y libres de ser hombre y de ser mujer.

2.1 Dos sexos, un mundo

Es probable que hayas oído a alguien decir “no somos hombres ni mujeres, sino personas”. Con este tipo de frases, muchas y muchos intentan liberarse de la imposición social de lo establecido como género masculino y femenino. Es decir, intentan expresar que por ser hombre o por ser mujer no tenemos que reproducir unos roles o estereotipos preestablecidos. O que, por ejemplo, los hombres pueden cuidar de un bebé del mismo modo que una mujer puede conducir un camión.

Ahora bien, **erradicar los estereotipos de nuestras vidas no significa que tengamos que prescindir de nuestro sexo**, o lo que es lo mismo, de nuestro cuerpo que es sexuado en masculino o en femenino. Es cierto que unos y otras podemos hacer prácticamente las mismas cosas, pero la evidencia de los sentidos nos dice también que somos hombres o mujeres y que no somos seres idénticos y sin sexo.

Tal vez se entienda mejor esto que queremos decir, si pensamos en niñas y niños que se preguntan qué les hace ser diferentes entre sí. Si le explicas a una niña que es niña por cómo es su cuerpo, ella entenderá que puede jugar con cochecitos o cortarse el pelo sin dejar por eso de ser niña. Del mismo modo, si le explicas a un niño que es niño por cómo es su cuerpo, entenderá que puede vestirse de colores o jugar con muñecas sin dejar de ser niño. Unos y otras entenderán que hay infinitas formas de ser hombre y de ser mujer. De este modo, podrán liberarse del género que se les asigna socialmente como una imposición sin renunciar a su propio sexo. Es más, dando un sentido libre al sexo que tienen.

Es importante entender que la diferencia sexual (la existencia de dos sexos en un mismo mundo) no es lo mismo que la desigualdad entre los sexos. **La diferencia sexual es una riqueza de condición humana**, mientras que la desigualdad significa injusticia y dominación de un sexo sobre otro.

Tampoco es lo mismo la diferencia sexual que el género. La primera se refiere a la existencia de dos sexos que se pueden interpretar libremente. Lo segundo

son los estereotipos con los que las sociedades patriarcales han caracterizado de forma jerarquizada lo masculino y lo femenino.

Fíjate en esta foto... Podemos percibir placer, concentración, belleza... Esta niña, mientras baila, se muestra dueña y señora de su propio cuerpo. Esta es una de las maneras en la que ella expresa su diferencia sexual. Aunque el baile se ha asociado tradicionalmente al estereotipo femenino, lo que ella hace no es reproducir este estereotipo, sino poner en juego su libertad. ¿Ves la diferencia entre reproducir el estereotipo de género y dar un sentido libre a la diferencia sexual? Lo mismo ocurriría con la foto de un niño concentrado e interesado en el baile, que no significa necesariamente que se esté proponiendo romper el estereotipo que le viene impuesto de que los niños no bailan, sino que lo puede interpretar con libertad.



Figura 1.10 Bailando con libertad

Para expresarse con libertad, niños y niñas necesitan referentes que, a diferencia de los modelos, son formas de hacer de las que pueden aprender y con las que pueden dialogar y no características a imitar. Para ello es

necesario que aprendan a mirar el mundo entero discerniendo lo que es sabiduría y libertad de lo que es discriminación y desigualdad, tanto en la experiencia histórica femenina como en la masculina. Te proponemos indagar en esto a través de un ejemplo.

Imagina que una maestra les pregunta a niñas y niños de 6 años en qué trabajan su padre y su madre. Son muchas las respuestas posibles, estas son sólo dos posibilidades que han sido recogidas de situaciones reales:

- Una niña dice que su padre es mecánico y que su madre no trabaja. Con esta afirmación, esta niña da a entender que no considera que lo que su madre hace (limpiar la casa, comprar comida, gestionar el dinero, planchar, ayudarla en los deberes, etc.) sea trabajo. De algún modo, ella ha incorporado que el trabajo es aquello que se hace a cambio de dinero, dejando sin reconocimiento el esfuerzo realizado por su madre y por tantas mujeres y algunos hombres día a día.
- Un niño dice que su padre es médico y que su madre es su madre, cuando en realidad ella es profesora. De esta manera, este niño expresa una desigual implicación de su padre y de su madre en su cuidado y educación, expresando, a su manera, que es tan importante la presencia de su madre en su vida que, lo que hace fuera de casa, tiene una menor significación para él. Mientras que a su padre le reconoce fundamentalmente por lo que hace fuera de casa.

Desde una concepción patriarcal tradicional, el trabajo por excelencia es el realizado por estos dos padres, o sea, trabajos remunerados y realizados fuera del ámbito doméstico. Mientras que los otros trabajos, realizados fundamentalmente por mujeres, se consideran como secundarios y de menor valor.

Sin embargo, si niñas y niños aprenden a ver el mundo entero y la presencia de ambos sexos en él, podrán descubrir que sin la gestión y el cuidado de la vida no es posible la presencia de hombres y mujeres en el mercado laboral. De ese modo, tendrán la oportunidad de descubrir una concepción del trabajo más amplia y rica, en la que la vida, y no sólo el dinero, forman parte de ella.

Liberarse significa quitarnos de encima lo que nos estorba. En estas situaciones, la liberación implicaría quitarnos de encima la falta de reconocimiento, la desigualdad económica, la discriminación en el mercado laboral o el exceso de trabajo a la que son expuestas tantas mujeres. La libertad, en cambio, nos viene dada por el deseo, por preguntas como ¿qué mundo queremos y qué papel nos gustaría jugar en él?, y por la capacidad de salirnos de la lógica patriarcal para, desde ahí, aprender, por ejemplo, a no reducir el cuidado de la vida a un mero estereotipo, a cuidar sin descuidarnos o a llevar el cuidado al mercado laboral.

! Se trata, por tanto, de mirar el mundo entero para descubrir una diversidad inmensa de claves o de elementos que estimulan y enriquecen la propia experiencia. Todo ello como una invitación a ser niña o a ser niño libremente.

2.2 ¿Qué igualdad queremos?

? **Reflexiona:** ¿Qué te sugiere el concepto de igualdad? ¿Cuál piensas que es su contrario?

Para empezar, te diremos que lo opuesto a la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. La diferencia sexual, como ya has visto, es diversidad y riqueza, mientras que la desigualdad entre los sexos es injusticia y violencia.

Sin embargo, a veces, se habla de igualdad como si el hecho de que “niños y niñas estén capacitados para realizar las mismas actividades” significara en realidad que “niños y niños deben realizar las mismas actividades”, lo que nos lleva a una especie de obsesión contable que, en vez de promover la justicia o la igualdad, nos lleva a sustituir las prescripciones impuestas por el género por otras prescripciones que también son restrictivas.

Imagina una escuela en la que el 90% de los niños juegan al fútbol y el 80% de las niñas juegan a la comba. La igualdad no nos vendrá dada cuando logremos que en una o en otra actividad jueguen el 50% de niñas y otro 50% de niños, sino cuando se den las **condiciones** para que unas y otros tengan las mismas

posibilidades de experimentar ambos juegos y elegir, sin condicionamientos de género, a qué juego quieren o no quieren jugar. Desde su **libertad**, puede ocurrir que la gran mayoría de las chicas no sientan interés por el fútbol, y que muchos chicos tampoco, o tal vez todo lo contrario. Lo mismo podríamos decir de la comba. No lo sabemos, ya que la libertad tiene como característica principal su imprevisibilidad. El objetivo no ha de ser que hagan siempre lo mismo, sino que niñas y niños no se vean con constricciones por el simple hecho de pertenecer a uno u otro sexo.

En esta misma línea, a veces se considera que igualdad es sinónimo de que ambos sexos estén siempre juntos. Un ejemplo de esto ocurrió en un centro de secundaria en el que un profesor propuso a su alumnado que eligieran cada mes a una chica y a un chico para que fueran delegados de la clase. Aunque él lo hizo con su mejor intención, con esta estrategia esta clase perdió la oportunidad, por ejemplo, de verse con dos chicas haciendo de delegadas y que el resto las aceptara como tales.

Asimismo, **la igualdad entre los sexos no implica homologación** (“ser igual a”), sino garantizar las mismas oportunidades y los mismos derechos. Generalmente, la confusión entre igualdad y homologación conlleva el pensar que las niñas o las mujeres han de ser iguales a lo que son y hacen los niños o los hombres. Lo que las lleva a medirse constantemente con los chicos, como si sólo pudieran ser más, menos o igual que ellos, y no simplemente diferentes.

Cuando esto pasa, ocurren situaciones como la que se dio en una clase de 6º de primaria en el que la maestra les propuso hablar sobre sexualidad. Ante esta propuesta, algunos niños empezaron a decir el nombre de diversas técnicas sexuales que habían leído en anuncios de contactos nombrando el cuerpo femenino como si fuera un objeto a invadir. La mayoría de las niñas pusieron cara de fastidio, pero ninguna dijo nada en voz alta. La profesora interpretó el silencio de las niñas como sumisión ante la violencia de los niños y, por lo mismo, les animó a responderles, pero ellas siguieron calladas. Un poco molesta, la maestra les preguntó porqué seguían en silencio y algunas dijeron que estaban cansadas de las bobadas que decían algunos niños y que ya no querían perder el tiempo contestándoles. Querían resolver sus propias

dudas y curiosidades relacionadas con la sexualidad. Estaban hartas de lo que los niños decían sobre sus cuerpos, pero también de medirse con ellos. Ellas no querían verse atrapadas en el juego que ellos proponían ni ser igual a ellos, querían simplemente poner en circulación sus propias palabras desde sí mismas, con libertad.

! Hablar de desigualdad, por tanto, es hablar de que el acceso a los derechos, recursos y oportunidades no es igual para todas las personas.

Asimismo, decimos que existe discriminación cuando la desigualdad llega al extremo de excluir a algunas personas de este acceso.

Hay desigualdad, por ejemplo, cuando a las niñas se les exige más que a los niños en lo relativo al orden y a la limpieza de la clase, o cuando la maestra o el maestro son más permisivos con el ruido de los niños que con el de las niñas. Del mismo modo, hay discriminación cuando no se le permite a un niño jugar con una muñeca sólo porque es niño mientras que sí se lo permiten a las niñas, o cuando las niñas no pueden jugar en la parte central del patio del recreo porque está ocupada de forma habitual por los niños.



Audio: Para comprender mejor qué significa la igualdad y hasta dónde tiende sentido insistir en ella, escucha la **reflexión de esta madre**.

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE, 2006. Bloque Los juguetes no tienen sexo.

2.3 Infinitas formas de ser

La igualdad, aunque necesaria, no es suficiente. Tener el mismo poder (los mismos derechos y las mismas oportunidades) facilita el camino para liberarnos de la discriminación y las jerarquías entre los sexos, pero no nos da, por sí mismo, la libertad, ni garantiza relaciones de intercambio basadas en el interés por las personas del otro sexo, o que una niña o un niño se sientan totalmente libres para hacer aquello que quieran hacer. Hace falta ir más allá.



Vídeo: Observa en este vídeo cómo esta **mujer interpreta su profesión**.

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE, 2004. Bloque Cultura.

Como habrás podido ver, la directora de orquesta **Inma Shara** da un sentido libre y singular a su profesión. Para ello, ella no siente la necesidad de imitar la forma en la que tradicionalmente los hombres han realizado este trabajo ni tampoco de renunciar a su propio sexo. Para crear y expresarse con libertad, ella usa lo que tiene a su alcance, entre lo que se encuentra su propio cuerpo de mujer.

Hay infinitas formas de ser mujer y de ser hombre. Es parte de tu tarea, como educador o educadora, facilitar que niñas y niños encuentren el modo de expresarse con libertad sin sentir la necesidad de reproducir algún estereotipo para sentirse aceptado o aceptada o de hacer como si no perteneciera al sexo al que pertenece. Esto significa, entre otras cosas, ayudar a que niñas y niños:

- Conozcan su cuerpo y las posibilidades infinitas que éste les da.



Hay una **técnica** que da mucho juego para este fin y que consiste en lo siguiente:

- Cortas dos trozos grandes de papel y lo extiendes por el suelo (si el número de niños o niñas con las que vas a hacer esta técnica es muy grande, puedes cortar más trozos de papel).
- Invitas a que una niña se acueste sobre uno de estos trozos y que un niño se acueste sobre el otro trozo.
- Con rotuladores, la mitad de la clase se encargará de dibujar la silueta de la niña y la otra mitad la silueta del niño.
- Después de dibujar la silueta, el niño y la niña se levantan, y cada uno de los grupos escriben sobre la figura que han dibujado todo aquello que ese cuerpo puede hacer con cada una de las partes del mismo.

Con este ejercicio, niños y niñas pueden tomar conciencia de que unos y otras pueden hacer prácticamente lo mismo y que las posibilidades que da cada cuerpo son infinitas.

- Conozcan referentes diversos y no estereotipados de hombres y mujeres. Esto significa conocer experiencias singulares de hombres y de mujeres de diferentes momentos históricos y las aportaciones de unas y de otros en las distintas ramas del saber.

D  Una **forma de trabajar** este objetivo es llevar al aula a hombres y mujeres de la localidad en la que está ubicada la escuela como, por ejemplo:

- Alguna taxista o conductora de autobús.
- Algún padre que se dedica las tardes a cuidar a su bebé.
- Una mujer a la que le han dado algún premio por alguna investigación.
- Un hombre que se ha dedicado al ballet o a escribir poesía.
- Una mujer que cuida a su hija de un modo original y libre.

Se pueden llevar también películas o el relato de experiencias de mujeres y hombres de otros países.

- Tengan a su disposición todo tipo de juegos, materiales, vestimentas o espacios que no impliquen violencia.

 Es interesante hacer grupos de trabajo con tu alumnado y dar, durante un tiempo determinados, unos juegos, materiales, espacios o vestimentas diferentes a cada uno de ellos.

Se trata de que, pasado ese tiempo, cada grupo rote y use los juegos, materiales, espacios o vestimentas usadas por otro.

Y así, rotando, todos los grupos y todos los integrantes de cada grupo pueden tener la oportunidad de probar qué sienten y qué posibilidades les da cada instrumento o lugar.

- Den rienda suelta a su imaginación y creatividad con todo tipo de preguntas, propuestas, reflexiones, historias, etc.

 Para favorecer este objetivo, puedes hacer a tu alumnado las siguientes **propuestas:**

- Diles que piensen en algo que le encantaría a cada uno y a cada una hacer cuando sean un poco más mayores. Pregúntales por qué lo quieren hacer, cómo se imaginan esa experiencia, si creen que alguien del otro sexo podría vivirla del mismo modo...
- Invítalos a que dibujen un recorrido en el que se represente la historia de sus vidas hasta el momento presente y también cómo se imaginan su futuro. En la puesta en común, puedes rescatar las diferencias entre lo que dicen y viven las niñas y los niños.
- Mándales como tarea que investiguen sobre algunos juegos que jugaban sus abuelos, abuelas, madres o padres que ellos y ellas ya no juegan. Se trata de jugar juntos y juntas y hablar sobre cómo se han sentido jugando, si les ha gustado y qué variaciones creen que podría darse.

Para que todo esto cobre sentido y eficacia es fundamental que la **actitud** del profesorado acompañe este proceso:

- Es importante mostrarles a los niños y las niñas que tus **expectativas** son que desarrollen al máximo todas sus posibilidades y deseos. Para ello, es necesario que revises hasta qué punto los estereotipos sexistas afectan a tus expectativas hacia tus alumnas y hacia tus alumnos. Por ejemplo, quizás te resulte más fácil acoger el llanto de una niña que el de un niño o tal vez te sorprenda siendo más tolerante con un niño que se ensucia y se despeina mientras juega que con una niña a la que le ocurre lo mismo.
- Expresar a tu alumnado lo que sientes, vives, imaginas o deseas es ser un **referente** de hombre o de mujer singular, original, con disposición a la relación.
- No se trata sólo de darles la palabra, sino también de mostrar el máximo interés por conocer qué lleva dentro cada niña o niño, o sea, de **escuchar**. Escuchar es estar en disposición de entender qué nos quiere decir realmente cada alumno o alumna, sin dar nada por sentado, sin juzgar y sin anticiparnos. La tarea de escuchar significa, por tanto,

acompañar a cada criatura en el proceso de entender qué le pasa y de dar nombre a sus deseos, necesidades, sentimientos o pensamientos.

Esta es una situación que se ha dado en la realidad y similar a muchas que se dan día a día: *Un niño de cinco años prefiere jugar con las niñas que con los niños porque con ellas se siente más tranquilo, y suele jugar a juegos que le gustan mucho como el baile, las casitas, el peinarse, etc. Sin embargo, ha decidido separarse de ellas cuando aparecen otros niños porque no quiere que ellos se rían de él.*

Este niño ha tenido la posibilidad de jugar con las niñas y descubrir el gusto de hacerlo porque ha tenido una madre, un padre y una maestra que, no sólo se lo han permitido, sino que han mostrado simpatía por lo que él hacía. Pero, a pesar de esto, él siente la presión de los otros niños.

En este caso, escuchar a este niño es una herramienta muy eficaz. Puede ayudarle a entender su propio dolor, a poner palabras al hecho de vivir dos deseos encontrados (el de ser aceptado por los demás niños y el de jugar con las niñas) y a buscar el modo de, partiendo de lo que hay y de lo que siente, expresar su propia singularidad sin violentar ni violentarse.

! Mostrar la propia diferencia y singularidad no siempre es fácil, pero a la larga da más felicidad que dejarse coartar por estereotipos caducos.

2.4 Niñas y niños en relación

Practicar la coeducación significa prestar atención a la relación que niños y niñas establecen entre sí, pero también a las relaciones que se dan entre las niñas y las que se dan entre los niños. El androcentrismo y los estereotipos de género no actúan sólo en las relaciones entre los sexos, sino también en la relación entre las **personas de un mismo sexo**. Del mismo modo, la libertad de las mujeres y de los hombres está en juego, no sólo en las relaciones con el otro sexo, sino también en las relaciones con quienes son de su propio sexo.

A continuación te relatamos una situación ocurrida en la realidad:

Una profesora, con el apoyo de un profesor, llevó a un grupo de niñas y niños de 7 años a participar en una fiesta popular de su pueblo que consistía en recoger castañas. Sin que la profesora ni el profesor les dieran ningún tipo de instrucción, las niñas fueron por un lado, siguiendo a la profesora, y los niños por otro, siguiendo al profesor. Cuando regresaron al aula, ellos habían recogido una cantidad enorme de castañas y se burlaron de ellas porque habían recogido menos.

Es evidente que esta situación nos habla de la necesidad de que niñas y niños se relacionen de otro modo entre sí, pero nos habla también de cómo lo que ahí pasa afecta a las relaciones entre niñas y a las relaciones entre niños.

Es posible que las niñas recogieran menos castañas por haberse entretenido mirando las flores, hablando con las otras, seleccionando las castañas más maduras, etc. Reconocerlo explícitamente permite que las niñas se sientan valiosas por lo que son y lo que hacen, sin sentir la necesidad de medirse con los niños. Les permite saber también que los espacios que ellas crean entre sí son importantes y que no necesitan de la presencia de chicos para que éstos cobren valor. Y les permite también sentir una mayor confianza en sí mismas que les permitirá correr, saltar e ir más rápido si ese es su deseo.



Figura 1.11 Niñas en relación

Del mismo modo, ese reconocimiento abre las puertas para que algunos niños sientan interés por estar con ellas sin sentir que con ese paso pierden algo, sino todo lo contrario. Y también a que ellos, entre sí, se atrevan a establecer otro tipo de relaciones en las que la palabra, la expresión de los sentimientos y el gusto por la belleza no resulten ridículos, sino algo que les puede enriquecer.

Para que la relación entre **niñas** sea gratificante y les sirva para ser más libres, es necesario que:

- Aprendan que las mujeres no son una 'minoría' ni un colectivo, sino la mitad de la humanidad y, por tanto, seres humanos que pertenecen al mismo sexo y que tienen formas diversas de ser, sentir o hacer.
- Descubran el modo de sacar el mayor jugo posible a su propia diversidad como mujeres, en vez de juzgar o discriminar a las que no siguen determinados roles o estereotipos.
- Encuentren el modo de expresar afecto entre sí sin sentir la necesidad de entablar relaciones excluyentes, sino abiertas a la riqueza que les puede aportar las demás niñas.
- No sientan la presión de tener que medirse con los niños (ser más, menos o igual que ellos) para saber que lo que hacen o dejan de hacer es importante, disfrutando la experiencia de ser libres juntas, desde sus propios deseos o necesidades.
- Sepan dar un valor especial a las relaciones con las otras niñas y no las vivan como subsidiarias a las que puedan entablar con futuros ligues o novios.

 **Reflexiona:** ¿Te has parado a pensar como, cuando un grupo de mujeres están juntas, si no hay ningún hombre con ellas, se les dice que están solas, cuando en realidad están acompañadas?



Figura 1.12 Niños en relación
Fuente: Banco de imágenes CNICE

En el caso de los **niños**, para que la relación entre ellos propicie más libertad, es fundamental que:

- Perciban la expresión de los afectos y de los sentimientos como algo que les enriquece y no como algo que 'les hace ser menos hombres'.
- Se atrevan a mostrarse vulnerables para poder decir la verdad sobre lo que sienten (por ejemplo, cuando se enamoran de alguien o se emocionan viendo una película), en vez de sentirse obligados a mostrar un papel que no se corresponde con lo que realmente viven.
- Aprendan a dejar fuera de sus juegos y de sus relaciones las expresiones de violencia, poniendo en escena una mayor dosis de colaboración y compañerismo.
- Entiendan que seguirle el juego a los que presumen de tratar mal a las niñas o a las mujeres les empobrece y les aleja de todo lo que pueden aprender y descubrir con ellas.
- Sientan el gusto por la relación con niños diferentes entre sí.

? Reflexiona: Si te paras a observar como los niños se relacionan entre sí, es probable que oigas una y otra vez la palabra 'marica'.

En el lenguaje infantil, esta palabra sirve, más que para mofarse de la homosexualidad de un niño o de un hombre, para desprestigiar a un niño que asume como propio actitudes que se han considerado, desde el patriarcado, propias de las niñas.

Finalmente, en la **relación entre niñas y niños**, es importante que:

- Tanto unas como otros sientan que la relación con el otro sexo es una oportunidad para descubrir cosas nuevas e interesantes.
- No les quepa ninguna duda de que tanto unas como otros pueden hacer prácticamente las mismas cosas.
- Estén en disposición de diversificar sus juegos, temas de conversación, formas de actuar, para que tanto unas como otros sientan que se trata de un espacio realmente común.
- Sepan ver y aceptar a cada niña y a cada niño cómo realmente es y no a partir de su mayor o menor ajuste a un estereotipo predeterminado.



Figura 1.12 Niñas y niños en relación
Fuente: Banco de imágenes CNICE

2.5 Marco legislativo

Como has podido ver a través de lo dicho hasta este momento, diversas experiencias coeducativas se han gestado sin un reconocimiento legal o sin una correspondencia con lo que dictaba la legislación educativa del momento o lugar. Incluso, en más de una ocasión, éstas han sido rechazadas por una parte significativa de la sociedad e incluso fueron perseguidas desde distintas instancias. A la vez, este conjunto de prácticas ha abierto el camino para que, en distintos países, se introdujera la coeducación, o al menos algunos de sus objetivos, en sus leyes educativas.

La relación entre leyes y prácticas ha sido, por tanto, compleja. Por ejemplo, cuando en el año 1990 se implantó en España la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se promovía la coeducación, ya había profesoras y profesores practicándola. De tal modo que, en esta ocasión como en otras muchas, la ley significó un reconocimiento de las prácticas coeducativas que ya se estaban haciendo y la intención de que éstas se extendieran a otras aulas y escuelas.

Ahora bien, aún hoy en día, a pesar de lo que dictan las diversas leyes, en algunos contextos sigue dándose una resistencia e incluso una dejadez por una parte del profesorado a la hora de dar un sentido coeducativo a su función docente. Lo que nos hace saber que las leyes son necesarias, pero no suficientes.

La sanción por parte de la ley de este tipo de prácticas ha tenido eco, no sólo en países concretos, sino también en los organismos internacionales. Constituye un logro convertir estas demandas, que eran consideradas extravagantes, inadecuadas e incluso indecentes, en el saber pedagógico común. De tal modo que, hoy en día, son pocas las voces políticas, al menos en los países occidentales, que se atreven a mostrar públicamente que están de acuerdo con la violencia o la discriminación sufrida por tantas mujeres y, cuando lo hacen, generalmente reciben una respuesta contundente por parte de diversas instituciones o personajes públicos.



Vídeo: Las conferencias de Naciones Unidas sobre las Mujeres

En los últimos años, el gobierno español ha desarrollado dos leyes orgánicas que, por su contundencia y, en algunos aspectos, por su novedad, han sido consideradas referentes por otros países. Una de estas leyes es la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de **Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género**. La otra de estas leyes es la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la **Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres**.

+ Para saber más...  Nuevas leyes, nuevas demandas para educar en igualdad a mujeres y hombres. Grupo de Trabajo SINDICADAS (Mujeres Sindicalistas de la Enseñanza)

+ Para saber más...  **Aspectos educativos** de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de **Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género** y de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la **Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres**.

+ Para saber más...  Legislación, planes y programas específicos sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en los países iberoamericanos.

+ Para saber más...  LOE: Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación.

2.6 Actividades

4.- Piensa en una actividad que pudieras desarrollar en tu aula y que permitiera a tu alumnado dar un mayor reconocimiento a las mujeres. Cuenta en qué consiste.

5.- Imagina esta situación que relatamos a continuación y haz una reflexión sobre ella teniendo en cuenta lo que hemos visto sobre la igualdad, la libertad y la diferencia:

Un maestro de infantil da a sus alumnas y alumnos varios camiones para que jueguen con ellos. Una niña pregunta si puede ponerle pelos al camión para peinarlo. Otra niña le responde que no lo puede hacer porque los pelos se pueden enganchar en la rueda. Pero ella replica que le da igual porque sólo lo quiere peinar y no moverlo.

6.- Observa la relación que establecen tus alumnas entre sí y la que establecen tus alumnos entre sí, y anota aquello que te llame la atención. ¿Qué diferencia encuentras entre la relación que establecen unas y otros?

3. Coeducar hoy

Los límites y los referentes con los que se encuentran mujeres y hombres a la hora de expresar su libertad y sus deseos varían en cada contexto y momento histórico: son más o menos laxos, tienen una mayor o menos presencia, etc. La experiencia de ser hombre o de ser mujer, por tanto, no es la misma hoy que la que fue hace dos o tres décadas, tampoco es igual entre los diferentes países que conforman nuestro planeta, ni siquiera entre personas de diferentes barrios de una misma ciudad.

? Reflexiona: Si prestas atención, podrás percibir esta complejidad entre quienes viven en tu propio edificio, barrio o urbanización. No es extraño, por ejemplo, que puedas encontrarte a mujeres y hombres de diversos colores, culturas y religiones en una misma calle y que, en un mismo edificio viva una señora sola, una pareja heterosexual con una hija de diez años, una pareja formada por dos chicas jóvenes y una mujer que comparte casa con sus dos hijos ya adultos. ¿Qué te sugiere esa diversidad?

La escuela no es una institución que permanece al margen de esta realidad compleja y cambiante. De hecho, si llevas varios años en la enseñanza, habrás podido comprobar como tu alumnado ha ido cambiando sus comportamientos, deseos, juegos o gustos. También habrás podido ver que la manera de participar en la vida del centro de madres y padres ha ido variando y que el profesorado también ha ido modificando su forma de pensar, enseñar o relacionarse.

Para ilustrar el alcance de lo que estamos diciendo, basta que prestes atención a cómo eres hoy y a cómo eras hace algunos años, tal vez descubras que has ido cambiando tus gustos, tu forma de vestir, de sentir, de educar, de relacionarte, de pensar, de expresarte y de valorar lo que significa en tu vida el hecho de pertenecer a uno u otro sexo.

Con esta pequeña reflexión, queremos llamarte la atención sobre la necesidad de que cualquier propuesta educativa esté siempre abierta, ya que las transformaciones de cada contexto y momento nos llevarán a hacernos nuevas preguntas y a encontrarnos con necesidades o deseos inauditos. Esto significa, por tanto, hacer de la educación, y de forma particular de la coeducación, algo vivo y en continuo movimiento.



Figura 1.14 Niño

En este sentido, ¿qué te sugiere la actitud del niño que aparece en esta foto bordando?

3.1 La realidad que cambia.

? **Reflexiona:** ¿Recuerdas lo que hemos hablado sobre el papel jugado por las mujeres en la ciencia? ¿Qué te sugieren las mujeres que aparecen en este vídeo en relación a las científicas del pasado?

📺 **Vídeo:** [Mujeres científicas](#)

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE, 2004. Bloque Ciencia.

Tener presente el hecho de que la realidad cambia, de que la presencia de mujeres y hombres en el mundo va cobrando matices y significados nuevos, implica preguntarse por el sentido del propio trabajo educativo en el tiempo presente: ¿Qué papel juega o ha de jugar la escuela en cada nueva encrucijada?, ¿Cómo son y qué buscan las niñas y los niños con quiénes trabajas en este momento concreto?, ¿Qué entienden las personas que conviven en la escuela por igualdad entre los sexos o por diferencia sexual?, ¿Qué matices nuevos han ido surgiendo en las relaciones de y entre los sexos y cómo afecta todo ello en la dinámica de tu aula?

 **Investiga...** Mira las pintadas, carteles, anuncios o ejercicios que hay en las paredes, paneles o tabloneros de anuncios de tu centro educativo:

- ¿Encuentras algunas frases o propuestas que te llaman la atención y que hablan de cómo han cambiado las cosas?
- ¿Te parece que algunas de estas frases o propuestas son caducas y no dan cuenta de los cambios que se han ido dando?

Uno de los cambios fundamentales que se ha dado en la escuela tiene que ver con la **universalización de la enseñanza**. La escolarización de las niñas y los niños es prácticamente total en España y en muchas zonas de América Latina, aunque otras, las más pobres y aisladas, aún tienen carencias en este sentido, fundamentalmente en lo relativo a la educación de las niñas. En todo caso, esta tendencia está significando la incorporación a la escuela de niños y niñas con deseos e intereses muy diversos, con orígenes diferentes entre sí, con distintos niveles culturales y económicos.

Las niñas y los niños que acuden a la escuela provienen de diferentes tipos de familias que, a su vez, tienen modos de organizar los tiempos y de entender la vida muy diversos. Es probable que en las tutorías o visitas de las familias te encuentres con abuelas o tías en sustitución de la madre o el padre, a una madre y a un padre que siempre vienen juntos, a familias que no encuentran el modo de acudir al centro en los horarios estipulados, a un padre que ha adoptado a una niña y está desbordado, a una madre sin pareja que hace

malabarismos para sacar adelante a sus hijos, a una madre que se hace cargo del trabajo dentro y fuera de casa sin ayuda de su pareja, a dos padres de una misma criatura, a un padre que va en representación de la familia y que no quiere que su mujer acuda a estas reuniones. Asimismo, los padres y las madres de hoy tienen niveles educativos muy diversos, de tal modo que puedes encontrarte con personas semianalfabetas y también con licenciadas universitarias.

! Este conjunto de situaciones nos habla de la necesidad de agudizar la escucha y la empatía para comprender las nuevas situaciones familiares y el papel que unas y unos juegan en cada una de ellas para que la relación con las familias sea una oportunidad para consolidar la coeducación y no un lugar de enfrentamiento o de reproducción de estereotipos que no tienen razón de ser.

 **Investiga...** Presta atención a lo que pasa a la hora de que las niñas y los niños dejan el colegio: ¿Quién les viene a buscar? ¿Cómo es la relación que ellos y ellas establecen con sus mayores? ¿De qué hablan? ¿Notas alguna diferencia en relación a otros tiempos?

Esta diversidad creciente implica formas muy heterogéneas de relación con el propio sexo y con el otro sexo y, por tanto, una necesidad cada vez mayor de que **el arte de la relación forme parte central de la tarea educativa**. Una necesidad que, hoy en día, se encuentra de frente con una tendencia hacia la burocratización y la tecnificación de la enseñanza, o lo que es lo mismo, hacia formas de hacer que tienden a soslayar la singularidad de cada alumna y alumno, de cada aula, de cada docente.

Es necesario, por tanto, ahondar en este conflicto, haciéndote preguntas como: ¿Deseas realmente relacionarte con un alumnado dispar, estar abierta o abierto a las sorpresas que esa relación te pueda deparar, escucharles con atención, revisar los contenidos y las técnicas que impartes en función de las necesidades y deseos de cada grupo-clase? ¿Qué sientes que puedes hacer en relación a todo esto y qué te resulta realmente difícil? ¿En qué compañero o

compañera puedes encontrar apoyo? ¿Hasta que punto puedes reducir la burocratización de tu trabajo?

Antes de terminar este epígrafe, queríamos recordar que la escuela no es sólo producto de un contexto, sino un lugar desde donde se puede incidir para transformar ese contexto.

3.2 La feminización de la enseñanza

Llama la atención que entre quienes se licenciaron en el año 2006 en las universidades europeas, el 60,59% hayan sido mujeres. O también que, en un país como Argelia, las universitarias hayan sido en ese mismo año el 50% del alumnado universitario o que en Irán ellas lleven varios años logrando el 60% de las plazas universitarias a través de la selectividad. Estos datos nos hablan de que el deseo y la perseverancia de muchas mujeres a la hora de aprender y de intentar labrarse un futuro mejor son muy grandes.



Figura 1.15 Alumna de la UNED
Fuente: Banco de imágenes CNICE

La presencia de maestras y alumnas en las escuelas e institutos varía de un país a otro, aunque parece clara la tendencia a que ésta sea cada vez mayor e incluso, como ocurre en gran parte de los países europeos, mayoritaria. Pero

habría que preguntarse: ¿cómo se distribuye esta presencia? y ¿qué cambios cualitativos genera?

En España, en el curso 2005-2006, algo más de un 53% de quienes aprobaron la educación secundaria obligatoria y un 57% de quienes aprobaron el bachillerato eran chicas. En lo referido a la formación profesional, ellas conformaron el 50% de aprobados, aunque llama la atención que del total de quienes realizaron un módulo de Electricidad o Electrónica, sólo un 6,7% fueran mujeres, mientras que constituyeron el 96% de quienes realizaron módulos relacionados con la Imagen Personal y un 80% con la Sanidad.

Las profesoras también son mayoría en ese curso escolar. En educación infantil y primaria, ellas fueron el 77,67% del total de maestras y maestros. En educación secundaria, el 55,72%. En educación especial, el 80,99%. No ocurre lo mismo, sin embargo, en la universidad, donde las mujeres ocuparon en ese curso el 42,12% de los cargos docentes, aunque sólo el 18% de cátedras y el 38% de titularidades.

Parece, por tanto, que la feminización de la enseñanza es clara, salvo en algunos contextos o países donde la pobreza, la guerra, las tradiciones patriarcales o el aislamiento tienen mucho arraigo. Una feminización que, aunque se muestra con contundencia, se topa con dificultades en algunos ámbitos del saber con una fuerte tradición viril o en aquellos puestos marcados por la impronta del poder.

Pero la feminización de la enseñanza no es una cuestión meramente numérica. **Anna María Piussi** ha señalado que *“más mujeres que hombres saben hacer de la escuela, a pesar de las condiciones adversas, un lugar acogedor, comprensible e interesante, gracias a su capacidad para no identificarse totalmente con los códigos burocráticos de las reglas y del poder”*. Con estas palabras, esta filósofa y pedagoga italiana expresa algo que, a pesar de estar sucediendo cada día, a menudo permanece oculto. Para profundizar en esto, traemos dos relatos de experiencias del profesorado recogidas de sesiones de formación sobre coeducación. La primera es la siguiente:

“En una sesión, un profesor ha comentado que le gustaba la capacidad de algunas mujeres enseñantes para dar cuenta de lo que viven y de lo que sienten en su trabajo; de esa forma de comunicación en la que ellas ponen en juego y relatan la propia experiencia. Pero también ha manifestado su desazón, al comprobar, una y otra vez, que ellas se expresaban con libertad entre sí (a veces incluso con él), pero que, muy a menudo, esta capacidad quedaba mermada o anulada en el claustro o en los lugares comunes.

Algunas profesoras han manifestado, en esa misma sesión, su dificultad para expresarse cuando ese saber que ellas tienen se interpreta como incapacidad para la abstracción, o como un regusto excesivo por los detalles. Se sienten desautorizadas para ponerse en juego, aunque sepan que es desde la propia práctica desde donde una o uno pueden reconocer sus necesidades, dificultades y saberes. Es desde ahí donde las relaciones cobran sentido, donde el intercambio y el aprendizaje se hacen significativos, donde es posible sacar a la luz la experiencia viva y hacer una teoría que dé cuenta realmente de la práctica docente.”³

La segunda experiencia permitió que un profesor se replanteara su visión de las tutorías: “Él dijo en una reunión que prefería que le visitaran los padres en lugar de las madres porque ellos ‘van al grano’ mientras que ellas ‘cuentan la vida’. Pero al escuchar sus propias palabras, él mismo reelaboró lo que había dicho, dándose cuenta que para conocer a una alumna o alumno es más interesante el relato de su vida donde, en lugar de acotar, se muestran experiencias, sentimientos y un contacto más directo y cercano con lo real.”⁴

Hacer un reconocimiento a estas prácticas cotidianas nos lleva a preguntarnos hacia dónde queremos ir. La **feminización de la enseñanza** puede suponer que las mujeres se acoplen al estilo tradicional de educar y de gestionar un centro educativo, o, por el contrario, una oportunidad para llevar a la dinámica escolar algunas prácticas fundamentales que, aunque han estado más cerca de la experiencia histórica femenina, son un patrimonio a disposición de unos y otras. Son prácticas que tienen que ver, entre otras cosas, con el cuidado, el

³ Graciela Hernández Morales, “Un intercambio de experiencias singulares” en AA.VV., *Relaciona: Una propuesta ante la violencia*. Serie Cuadernos de Educación No Sexista nº 11. Instituto de la Mujer, Madrid, 2001.

⁴ Graciela Hernández Morales, “Atraverse a dejar huella propia”. Ponencia impartida en 16 de febrero de 2006 en el Espacio de mujeres Entredós, Inédita.

pensamiento apegado a la vida, la escucha, la empatía o la mediación en los conflictos.

Junto a esto, nos surgen otras preguntas sobre cómo hacerlo, cómo atender a las relaciones y a la singularidad de cada alumna y alumno sin que se nos cueilen los estereotipos patriarcales, es decir:

- Cómo **cuidar** libremente, cómo cuidar sin descuidarse.
- Cómo hacer de la **escucha** una práctica que favorezca la puesta en juego de palabras libres de mujeres y de hombres.
- Cómo usar la **empatía** de modo que nos ayude a matizar y mejorar la práctica docente, enriqueciéndola también con los propios deseos.
- Cómo abrir los **conflictos** sin violencia y sacar a la luz la necesidad de que la desigualdad y la discriminación dejen de existir.

En una ocasión, un profesor le dijo a la directora de un Instituto de Educación Secundaria de Madrid que parecía una madre a la hora de relacionarse con las alumnas y los alumnos. Se lo dijo de un modo despectivo, pero ella lo tomó como una señal de que lo estaba haciendo bien, en el sentido de que no había perdido ese hilo en el que la confianza, el cuidado, la creatividad y la relación cobran el protagonismo de cualquier aprendizaje y también de cualquier castigo o sanción. Esta experiencia ilustra de algún modo lo que queremos decir.

Desde ahí, ocupar cargos en la dirección de los centros educativos o cargos de relevancia en las instituciones públicas, significará una transformación no sólo numérica, sino también **cuantitativa**. Significará también un enriquecimiento para aquellos hombres que ya están apostando por una escuela viva, libre y abierta.

+ **Para saber más...**  Mujeres en cargos de representación en el sistema educativo. CIDE/Instituto de la Mujer, 2005

+ Para saber más...  Resumen del Informe Educación Para Todos: Hacia la igualdad entre los sexos. UNESCO. 2003/04

3.3 Niñas y niños de hoy

Para ilustrar la reflexión sobre cómo son las niñas y los niños de hoy, te relatamos diferentes situaciones reales que se han dado en distintas escuelas u otros contextos y que nos muestran la diversidad y la complejidad con la que nos podemos encontrar. Esperamos que te hagan reflexionar y te ayuden a mirar con más profundidad la realidad de tu alumnado.

- Un educador les pregunta a varias chicas de secundaria qué suelen hacer en el recreo. Una de ellas dice que juega al fútbol y las demás la aplauden como si se tratara de una heroína. Sin embargo, cuando otras chicas dijeron que se dedicaban a charlar o a jugar al baloncesto, no hubo ninguna reacción por parte de las demás que llamara la atención.

Esta es una situación que nos muestra qué pasa cuando las chicas se apropian de un modelo de igualdad que significa en realidad asimilarse a los chicos: sobrevaloran lo que ellos suelen hacer e infravaloran lo que ellas mismas suelen hacer para intentar darse valor a sí mismas.

- Una maestra les dice a unas chicas que hagan un cartel sobre cómo les gustan que sean las relaciones de pareja y en lo que ellas presentaron pusieron mucho énfasis en el reparto del trabajo doméstico.

Con este ejercicio, ellas mostraron un deseo grande de poder hacer realidad lo que sus madres, maestras y otras mujeres han deseado, apostado y, en algunos casos, conseguido.

- En la terraza de un bar, una niña de unos 7 años se acerca a una mesa en la que hay dos niños de su misma edad y les dice '¡los conozco, sé quiénes sois!'. Luego mira a la madre de estos niños y le dice '¡en el comedor, sólo porque tengo el pelo corto, ellos dos se ríen de mí y dicen que no soy una niña sino un niño!'. La madre se enfada con estos niños y ellos se muestran avergonzados.

Esta niña, como tantas mujeres, quería que le dejaran expresarse como quisiera (en este caso, con el pelo corto) sin tener, por ello, que renunciar a su propio sexo (sin dejar de ser niña). Ha tenido la suerte, frente a otros tiempos, de poder expresar eso que sentía sin ser tachada de loca o extravagante por sus mayores, aunque sí por estos niños. De hecho, la madre de los niños le apoya al reprender la actitud de ellos.

- A un niño de 6 años le encanta bailar y no le importa, aunque sólo vayan niñas, apuntarse a esa actividad en su colegio. Un profesor intentó disuadirle de la idea y llamó a la madre para explicarle que si ese niño sigue con ese empeño puede tener problemas de integración con los demás niños. La madre contestó al profesor que apoyaba a su hijo.

Este niño ha tenido el apoyo y la seguridad de su madre para realizar una actividad que tradicionalmente ha estado mal vista en la experiencia masculina. Él no ha mostrado ninguna duda ni miedo ni dificultad para estar con otras niñas. En este caso, es su profesor el que tiene un problema.

- Una mujer conduce mientras que su pareja, un hombre, no sabe hacerlo. Un día, mientras ella lleva a su hijo de cuatro años y a una amiga de él en su coche, se da cuenta que el niño hace un gesto como si estuviera conduciendo y le dice a la niña: ¡Tú no conduces, lo hago sólo yo, porque tú eres niña y son los niños quienes conducen!

En esta situación podemos ver que el peso del simbólico patriarcal a veces tiene tal fuerza que suplanta la propia realidad. Aunque, claro está, el hecho de que en este caso fuera la madre quien estuviera conduciendo, hace más fácil la tarea de desmontar este estereotipo al niño. Es probable que él se vea con una serie de sentimientos encontrados que también hay que escuchar y atender para comprender bien qué le ha llevado a decir lo que le dijo a esa niña.

3.4 Ser referente de diversidad

Para terminar este módulo quisiéramos hablar sobre la presencia en el aula del profesorado, ya que cada docente es un referente de feminidad o de masculinidad para tu alumnado. Enseñamos, no sólo con lo que decimos o dejamos de decir, sino también con cómo nos movemos y con cómo no nos

movemos, con la forma de mirar a unas y a otros, con cómo expresamos los sentimientos, con nuestros gustos y deseos, con nuestra forma de vestir. Si el alumnado percibe riqueza y variedad en la forma de ser de su profesorado sentirá que puede mostrar formas diversas de ser niña o de ser niño.

Areverse a **ser singular**, a mostrar formas diversas de ser, puede chocar con esa idea que circula con mucha fuerza y que dice que todo el equipo docente ha de tener los mismos criterios y transmitir las mismas nociones sobre la vida y las relaciones para que el alumnado pueda percibir cierta coherencia. Aunque es cierto que todo el profesorado ha de estar de acuerdo en que los comportamientos o planteamientos violentos y discriminatorios son intolerables dentro de un recinto escolar, también es cierto que, las diferentes formas de entender la vida, los matices y preguntas que cada docente se hace, las maneras diversas de relacionarse, los acentos que cada cual pone en una u otra cuestión son una riqueza para el alumnado que le permitiría, además, comprender que no es necesario plegarse a un patrón predeterminado para manejarse en el mundo o para ejercer un oficio con profesionalidad.



Figura 1.16 Reunión de maestros y maestras
(Honduras)

Si se permite además que esta diversidad circule en la que relación que el profesorado establece entre sí, el intercambio y el diálogo supondrán una oportunidad para que cada docente pueda enriquecerse y llevar esa riqueza a su práctica educativa.

! En este sentido, una maestra o un maestro que cambia, que crece, que evoluciona, es un gran referente de apertura hacia la vida.

3.5 Actividades

7.- Imagina esta situación que te relatamos a continuación. Intenta empatizar con la vivencia de la madre y haz una pequeña reflexión sobre cuál sería la actitud más adecuada de la tutora o el tutor en esta entrevista:

Eres la tutora o el tutor de un niño de 10 años que se muestra muy agresivo con sus compañeras a la hora del recreo. Decides citar a su padre y a su madre a una reunión para hablar sobre la situación de este niño. Sólo acude madre y te comenta que su marido no puede venir por motivos de trabajo. Ella es secretaria de dirección de una gran empresa y, aunque se muestra interesada en lo que tú le dices, mira el reloj con insistencia.

8.- Recuerda algún maestro o maestra que tuviste (o, en su defecto, algún familiar o persona adulta cercana a ti en tu infancia o juventud) y que fue un referente importante en tu vida sobre cómo ser un hombre o una mujer libre. ¿Qué hubiera pasado si este hombre o esta mujer no hubieran mostrado eso que le hacía singular y que te permitió sentir que era un referente importante para ti?

9.- Observa a las niñas y a los niños de tu clase:

- Señala algunos aspectos que te parecen significativos porque muestran avances en relación a otros tiempos.
- Señala algunos aspectos que te parecen significativos porque muestran retrocesos en relación a otros tiempos.

4. Repaso del módulo

La existencia de dos sexos en un mismo mundo ha sido interpretada de diferentes modos a lo largo de la historia. Las formas patriarcales de entender las relaciones de y entre los sexos no lo han ocupado todo, también ha habido experiencias de libertad.

En educación, esto ha significado que, aunque ha existido discriminación hacia las niñas y gran parte de la formación pensada para ellas ha estado impregnada de estereotipos, han existido diversos contextos en los que la enseñanza femenina ha sido amplia y rica. De hecho, siempre ha habido mujeres instruidas que, no sólo han sido condicionadas por el mundo que les ha tocado vivir, sino que han sido creadoras de mundo y han incidido en las distintas disciplinas del saber.

La coeducación **no es lo mismo que la escuela mixta**. La implantación de educación mixta por parte de los Estados ha supuesto, en la mayoría de los casos, la incorporación de las niñas a una escuela que había sido pensada por y para hombres. Se trataba de una escuela marcada por el patriarcado, el androcentrismo y los estereotipos de género.

La coeducación es un conjunto de prácticas que pretende, no sólo superar los residuos que el patriarcado ha dejado en nuestras vidas y de forma particular en la escuela, sino también dar la posibilidad para que ambos sexos aprendan a **relacionarse desde el reconocimiento mutuo** y de que niños y niñas puedan expresar formas singulares, originales, diversas, pacíficas y libres de ser hombre y de ser mujer.

Hacer coeducación implica:

- ❖ Dar valor y reconocimiento a las necesidades, deseos y aportaciones de las mujeres.
- ❖ Partir de la libertad que hay y que siempre ha habido para seguir dibujando su estela.
- ❖ Dar las mismas oportunidades, derechos y obligaciones a ambos sexos.

- ❖ Enseñar a que cada niña y cada niño den un sentido libre, no estereotipado, al sexo que tienen.
- ❖ Ayudar a que cada niño y cada niña saquen a la luz su propia singularidad.
- ❖ Promover relaciones basadas en el intercambio y el reconocimiento mutuo entre niñas, entre niños, y entre niñas y niños.
- ❖ Prestar atención a la complejidad de una realidad en continuo cambio.
- ❖ Prestar atención a la propia realidad, como hombre o como mujer, que también está en continuo cambio.

5. Actividades

1. Haz un pequeño árbol genealógico con las mujeres de tu familia, desde tu bisabuela hasta tus hijas o nietas (si las tienes), señalando cómo fue y en qué consistió la educación recibida por cada una de ellas.

Quizás descubras algunas experiencias que tus antecesoras vivieron y que nunca habías tenido en cuenta. Haz un pequeño relato de estos descubrimientos y también de lo que ha significado para ti hacer este ejercicio.

2. Investiga sobre la vida y obra de alguna mujer que ha aportado algo relevante a alguna de las materias que impartes a tu alumnado. Sería interesante que fuera una mujer que no hayamos nombrado en este módulo y que haya vivido en la zona en la que hoy vives tú. Haz un pequeño relato sobre ella.

3. Hojea algún libro de texto que se esté usando en el centro educativo en el que trabajas. Observa si hay alguna expresión de androcentrismo en él. Observa también si en algún momento muestra una representación estereotipada de los sexos. Cuenta qué has encontrado.

4. Piensa en una actividad que pudieras desarrollar en tu aula y que permitiera a tu alumnado dar un mayor reconocimiento a las mujeres. Cuenta en qué consiste.

5. Imagina esta situación que relatamos a continuación y haz una reflexión sobre ella teniendo en cuenta lo que hemos visto sobre la igualdad, la libertad y la diferencia:

Un maestro de infantil da a sus alumnas y alumnos varios camiones para que jueguen con ellos. Una niña pregunta si puede ponerle pelos al camión para peinarlo. Otra niña le responde que no lo puede hacer porque los pelos se pueden enganchar en la rueda. Pero ella replica que le da igual porque sólo lo quiere peinar y no moverlo.

6. Observa la relación que establecen tus alumnas entre sí y la que establecen tus alumnos entre sí, y anota aquello que te llame la atención. ¿Qué diferencia encuentras entre la relación que establecen unas y otros?

7. Imagina esta situación que te relatamos a continuación. Intenta empatizar con la vivencia de la madre y haz una pequeña reflexión sobre cuál sería la actitud más adecuada de la tutora o el tutor en esta entrevista:

Eres la tutora o el tutor de un niño de 10 años que se muestra muy agresivo con sus compañeras a la hora del recreo. Decides citar a su padre y a su madre a una reunión para hablar sobre la situación de este niño. Sólo acude madre y te comenta que su marido no puede venir por motivos de trabajo. Ella es secretaria de dirección de una gran empresa y, aunque se muestra interesada en lo que tú le dices, mira el reloj con insistencia.

8. Recuerda algún maestro o maestra que tuviste (o, en su defecto, algún familiar o persona adulta cercana a ti en tu infancia o juventud) y que fue un referente importante en tu vida sobre cómo ser un hombre o una mujer libre. ¿Qué hubiera pasado si este hombre o esta mujer no hubieran mostrado eso que le hacía singular y que te permitió sentir que era un referente importante para ti?

9. Observa a las niñas y a los niños de tu clase:

- Señala algunos aspectos que te parecen significativos porque muestran avances en relación a otros tiempos.

- Señala algunos aspectos que te parecen significativos porque muestran retrocesos en relación a otros tiempos.

6. Bibliografía

- Autoría Compartida; Las Mujeres en el Sistema Educativo, CIDE e Instituto de la Mujer, Madrid, 2001.
- Autoría Compartida; Género y Educación. Ed. Graò, Barcelona, 2002.
- Autoría Compartida; Cabellos Largos e Ideas Cortas, lo que han dicho algunos filósofos sobre la mujer. EdicionesAkal, Madrid, 1993.
- Autoría Compartida; Retratos de Maestras, Cuadernos de Pedagogía – Especial 30 años, CISSPRAXIS, Madrid, 2005.
- Autoría Compartida; La Historia de las mujeres en España, Síntesis, Madrid, 1997.
- Nieves Blanco (coord.); Educar en Femenino y en Masculino. Universidad Internacional de Andalucía y Akal, Madrid, 2001.
- Nella Bosnia y Adela Turín; Rosa Caramelo, Lumen, Barcelona, 1990.
- diótima; El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Icaria – Antrazyt, Barcelona, 2002.
- Seminario de Alicante; Elementos para una educación no sexista. Ed. Victor Orensa, Valencia, 1987.
- Consuelo Flecha y Marina Núñez (coords.); La Educación de las Mujeres, Nuevas Perspectivas. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2001.
- Carlos Lomas (comp.); ¿Iguales o Diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós, Barcelona, 1999.
- Ana Mañeru Méndez y Anna Maria Piussi (coords.); Educación, nombre común femenino. Ediciones Octaedro, Barcelona, 2006.

- M^a Milagros Montoya Ramos; Enseñar: una experiencia amorosa, Sabina Editorial, Madrid, 2008.
- María-Milagros Rivera Garretas; La Diferencia Sexual en la Historia, Publicacions de la Universitat de València, 2005.
María-Milagros Rivera Garretas; Nombrar el Mundo en Femenino, Pensamiento de las Mujeres y Teoría Feminista, Icaria Antrazyt, Barcelona, 1994.
- María-Milagros Rivera Garretas; El fraude de la igualdad, Planeta, Barcelona, 1997.
- Carmen Rodríguez Martínez (comp.); La ausencia de las Mujeres en los contenidos escolares. Miño y Dávila, Madrid, 2004.
- Ima Sanchís; El don de arder. Mujeres que están cambiando el mundo. RBA, Barcelona, 2001.
- Sofías; Escuela y Educación - ¿Hacia donde va la libertad femenina?, Cuadernos Inacabados nº 43, Horas y horas, Madrid, 2001.
Sofías; Recetas de Relación – Educar teniendo en cuenta a la madre. Cuadernos Inacabados nº 47, Horas y horas, Madrid, 2004.
- Sofías; Saber es un Placer – La práctica política de mujeres que buscan dar un sentido libre a la educación, Cuadernos Inacabados nº 50, horas y horas, Madrid, 2007.
- Nuria Solsona i Pairó; Mujeres científicas de todos los tiempos. Talasa Ediciones S.L., Madrid, 1997.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE
FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN Y RECURSOS EN
RED PARA EL PROFESORADO

COEDUCACIÓN: DOS SEXOS EN UN SOLO MUNDO

Módulo 2: Nombrar a ambos sexos



Formación en **Red**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. El uso del lenguaje	3
1.1. Lo simbólico.....	4
1.2. Nombrar a ambos sexos.....	10
1.3. Uso sexista del lenguaje.....	12
1.4. La realidad no es neutra	20
1.5. Actividades.....	23
2. El lenguaje educa.....	24
2.1 En primera persona	25
2.2 La realidad se transforma.....	30
2.3 Herramientas útiles.....	32
2.4 Cambiar la mirada	35
2.5 Actividades	39
3. Textos y contextos	40
3.1 Los libros de texto	41
3.2 Contar cuentos cuenta	48
3.3 Otros materiales.....	52
3.4 Nuevas tecnologías	55
3.5 Actividades.....	58
4. Repaso del módulo.....	58
5. Actividades.....	60
6. Bibliografía	63

Educar implica dar palabras a los niños y a las niñas que les permiten entender y actuar en este mundo; es decir, tener **un lenguaje con el que interpretar, comunicar, expresar, crear**. Cuando estas palabras son capaces de “tocar la realidad”, es decir, se ajustan con flexibilidad y delicadeza a aquello que se quiere describir, entonces un mundo nuevo se abre ante sus ojos. Si observas un instante, todas las personas hemos sentido en algún momento una intensa emoción al encontrar palabras que describen un sentimiento, o al contrario, también hemos sentido el desasosiego que produce el hecho de “no saber decir lo que se quiere decir” o el temor a que las palabras dichas se interpreten de modo erróneo. Por ello es importante aprender a utilizar palabras que nos produzcan bienestar porque se ajustan a la propia realidad y singularidad, porque narran justamente aquello que cada cual necesita y desea expresar.

Generalmente, las primeras palabras las recibimos de nuestra **madre** y ya hemos visto que son precisamente ellas (o quien ocupe ese lugar) las que habitualmente hacen viable la posibilidad de que sus hijos e hijas hablen y tengan palabras para vivir y relacionarse. La lengua materna es uno de los legados más valiosos dejados por nuestras madres o por quien haya realizado esa labor que ha hecho posible que hoy podamos hablar. Y es tarea de la escuela, de maestras y maestros, continuar con este trabajo.

En este módulo veremos que en el mundo vivimos hombres y mujeres y este hecho, que parece obvio, no siempre es expresado con palabras; es decir, **la manera en la que en muchas ocasiones se utiliza el lenguaje oculta o minimiza las aportaciones de las mujeres y las niñas** en la construcción de este mundo, así como su experiencia, sus avances, sus esperanzas o sus dificultades. Por ello, a través del módulo analizaremos y desarrollaremos propuestas que nos ayuden a tomar una mayor conciencia de que niños y niñas necesitan expresarse desde sí, desde su propia **experiencia**. Ello requiere un lenguaje sexuado que les permita, a unas y a otros, hablar de sus propias necesidades y deseos y sentir que ambos sexos tienen en este mundo representación simbólica.

1. El uso del lenguaje

? **Reflexiona:** ¿Qué te sugieren las siguientes afirmaciones?

Lo real en forma de palabra: la palabra es la forma que los seres humanos dan a lo real. De esta manera lo real asume una forma. Por eso la cuestión del lenguaje es una cuestión de responsabilidad

Fuente: Delfina Lusiardi: Lejos de los caminos trillados, Sabina Editorial, Madrid, 2008.

El lenguaje es un conjunto de símbolos y signos que permiten la **comunicación**. Dentro de los muchos lenguajes, el más utilizado entre las personas es el hablado y escrito, es decir la comunicación que realizamos mediante **palabras**; la lengua es el instrumento de comunicación por excelencia que tenemos todas las personas. Es un instrumento vivo y flexible. Con él, representamos, no sólo nuestra forma de ver lo que hay, sino también lo que deseamos, de este modo, **creamos mundo** y transmitimos afectos, ideas, cultura, valores.



Figura 2.1 La lengua escrita es una de las principales formas de comunicación entre personas

Hay otros tipos de lenguaje que habitualmente utilizamos: símbolos del código de circulación, gestos que habitualmente hacemos con nuestra cara o nuestras manos que tienen un significado, la lengua de signos, el conjunto de símbolos y gestos que observamos en un partido de baloncesto y nos sirve para ver como se desarrolla, etc.

Los lenguajes son instrumentos cuyo uso nos permite acercarnos a la realidad en función de unos valores e intereses determinados; al mismo tiempo podemos detectar como es una sociedad en función de las palabras que más utiliza. Esto es normal porque cuando nos interesa algo tenemos que tener una representación simbólica de ese algo para poder decirlo, comunicarlo, construirlo; así una sociedad que tiene en cuenta el cuidado medio ambiental tendrá muchas palabras asociadas a la naturaleza, al cuidado de ésta, al amor por la tierra, etc. que le permita denunciar lo que está mal, potenciar lo que está bien y crear nuevas ideas para mejorar; una sociedad que tiene en cuenta a la infancia tendrá muchas palabras asociadas a esta etapa de la vida y a las necesidades que en ella se dan, se hablará mucho de parques, actividades, educación, juegos, etc.

! Del mismo modo, una sociedad que tiene en cuenta que el mundo lo formamos hombres y mujeres y que le interesa saber qué ocurre a cada uno de los sexos y cuáles son las relaciones ente ellos, tendrá palabras que nombren a ambos y con las que se pueda interpretar las necesidades, trabajos, aportaciones y vida cotidiana de cada uno de ellos.

1.1. Lo simbólico

? Reflexiona: ¿Qué crees que implica decir que “el lenguaje es simbólico”?

Que el lenguaje sea simbólico quiere decir que tiene capacidad para **dar significado a la realidad** que vemos y sentimos. También quiere decir que a través de diversos signos y símbolos (palabras, imágenes, etc.) podemos conocer e

imaginar una realidad que no tenemos presente; todo depende de nuestra capacidad de interpretar esos símbolos y de mirar lo que hay a través de ellos.

Lo simbólico tiene que ver también con la **capacidad de pensar nuevas realidades**, de imaginar otras maneras de hacer las cosas o de interpretar el mundo. Estas nuevas realidades se materializan cuando somos capaces de expresarlas mediante símbolos, es decir, cuando somos capaces de comunicarlas. Así, es curioso comprobar como actualmente ponemos palabras a hechos, personajes, procesos históricos, que se dieron hace mucho tiempo y que sin embargo no tenían existencia simbólica porque nunca fueron puestos en palabras, o bien porque aún estando esas palabras no fueron interpretadas, o bien porque se pasó de largo ante ellas sin darles importancia. Eso es lo que ha pasado por ejemplo con la historia de las mujeres cuando no se ha tenido en cuenta y, por tanto, no se ha dado existencia simbólica a su participación y sus aportes a la cultura, a la historia, a la política, a la ciencia, etc.

 **Investiga...** Observa los entornos en los que vives y comprueba cómo en la vida cotidiana hay ocasiones en las que no se da existencia simbólica a las mujeres y a las niñas.

Mercedes Bengoechea apunta que *“el lenguaje refleja y, muy especialmente, ayuda a construir, nuestra concepción del mundo y la realidad. Es decir, los términos, las frases y el lenguaje que la gente usamos para describir la realidad, las cosas y las personas organizan nuestra estructura interpretativa de las mismas. En ese sentido el poder y la capacidad de influencia del lenguaje público son trascendentales.”* (Guía para la revisión del Lenguaje desde la perspectiva de género. Proyecto Parekatuz. Diputación Foral de Bizkaia. www.bizkaia.net)

Como habrás comprobado, en muchos casos no se habla, no se representa mediante imágenes o palabras, lo que la mujeres aportan al mundo. Fíjate en los siguientes ejemplos:

- *En un curso de formación con familias, una mujer contaba que a partir de la experiencia vivida en esa formación había dado existencia simbólica a su*

abuela; ella decía que de esta mujer conocía el nombre y poca cosa más, no había sabido nunca a qué se había dedicado, ni las aficiones que tenía, ni cómo había sido su vida, ni las relaciones que había mantenido con sus hijas e hijos. Sin embargo, comparativamente, nos decía que sí sabía mucho más de su abuelo, porque formaba parte de la historia familiar; él había participado en varias guerras y era glorificado por sus hazañas bélicas. A partir del curso ella decidió investigar y conocer de su abuela algo más que el nombre.

- *En un pequeño municipio, durante las fiestas patronales, un grupo de mujeres decidieron hacer pan siguiendo la forma de hacer tradicional y utilizando un antiguo horno de leña. Amasaron y cocieron unas hogazas grandes, de aspecto suculento y olor maravilloso que serían utilizadas después en una rifa. Cuando terminaron su labor y otras personas del pueblo comprobaron el resultado de su trabajo, muchos hombres decidieron hacerse fotos sosteniendo las hogazas y estas fotos son las que salieron más adelante en la revista comarcal..*
- *En un colegio es habitual que un grupo de chicos baje las escaleras empujando, corriendo y molestando al resto de la gente; este es un grupo muy conocido: se habla mucho de estos chicos y de sus comportamientos. Sin embargo, del resto de los chicos y de la mayoría de las niñas, que suben y bajan las escaleras tranquilamente y sin molestar, apenas nadie dice nada.*

En educación lo importante es dar existencia simbólica a lo que consideramos relevante, a lo que queremos que el alumnado aprenda. Y dar existencia simbólica, como ya hemos visto, tiene que ver con poner palabras, imágenes, música, o cualquier otro tipo de representación a lo que queremos que exista. Por ejemplo, si un grupo de profesoras y profesores se plantea que es importante que el alumnado aprenda un lenguaje relacionado con la práctica de la paz, tendrá que realizar todo un trabajo en el que la simbología del centro, empezando por el lenguaje hablado y

siguiendo con los dibujos, imágenes, música o representaciones dramáticas, hable desde y de la paz.

Si de la misma manera, el claustro considera que es relevante el hecho de considerar que este mundo está compuesto por niños y niñas, hombres y mujeres y que ambos sexos hacen aportaciones significativas al mundo, tendrá que dar existencia simbólica a esta idea y preocuparse de que en su centro estén representados ambos sexos en todas las áreas, en todas las materias, en todos los espacios, en todos los juegos.

Observa de nuevo tu realidad cotidiana e intenta descubrir situaciones en las que hay una representación simbólica de las mujeres, de las niñas o de sus aportaciones. Quizá estos ejemplos puedan guiarte:

- *En muchos centros escolares, con motivo de la semana cultural o para fin de curso, se organizan jornadas de juegos en las que se tienen en cuenta los juegos tradicionales del municipio, intentando que estén representados tanto los juegos mixtos como aquellos otros en los que jugaban sólo niñas o sólo niños. Suelen ser jornadas en las que participa toda la comunidad educativa: madres, niños, niñas, profesoras, profesores, y quien quiera acercarse.*
- *Una profesora de instituto estuvo todo el curso trabajando para que se escucharan en el equipo directivo las peticiones de un grupo de chicas que querían que se instalaran unos bancos en el patio para poder charlar cómodamente. Aunque la petición venía de ellas, esta era una medida que beneficiaba a todo el alumnado.*
- *Un grupo de profesoras y profesores insistieron en cambiar los carteles que señalaban los espacios del centro, así como los documentos internos, cartas y cuestionarios que se enviaban a las familias. Pedían cambiar el masculino por algún genérico o bien nombrar a los dos sexos: sala de profesoras y profesores, dirección, jefatura de estudios.*

Seguramente, en algún momento de tu vida has pasado por la experiencia de sentirte nombrado o nombrada, y de sentir que, con ello, se valoran tus actuaciones y aportaciones; y seguramente también habrás sentido qué significa no ser tenido o tenida en cuenta, percibir que se descalifican tus actuaciones o sentir que muchas de las cosas que haces son interpretadas de otra manera a como realmente son.



Detrás de una palabra,
tan sólo de una sola
renace el mundo entero.

Texto: Ana Mañeru y José M^a Báez
Ilustración: Itxaso Sasiain

Desde esta vivencia personal que nos habla del gusto por sentir que otras personas nos tienen en cuenta, de estar representada o representado de manera positiva, nos podemos preguntar por los **beneficios** para todas y para todos cuando nos nombramos y no nos excluimos mediante el lenguaje.

Por ello, es importante dejar sin sentido a ese simbólico que identifica a las mujeres exclusivamente con la belleza y a los hombres con la valentía y la agresividad. **Se trata de que el lenguaje nos ayude a concebir, nombrar e imaginar formas diferentes de ser hombre y de ser mujer.** La primera mujer que se atrevió a

+ Para saber más... [Tomar en serio a las niñas.](#)



Fuente: Concepción Jaramillo. Recursos simbólicos para prevenir la violencia; en *Tomar en serio a las niñas*. Serie de Cuadernos de Educación No Sexista, nº17, pág. 39-63. Instituto de la Mujer (2005)

pensar y a poner palabras a su deseo de ir a la universidad, cuando ninguna mujer podía hacerlo, abrió el camino para que otras mujeres también lo pudieran nombrar y hacerlo realidad. Igualmente, aquellos hombres que un día se atrevieron a pensar que no querían luchar, ni portar armas ni estar en ninguna guerra, y que pusieron palabras a este deseo, abrieron la puerta a otros hombres que a partir de entonces pudieron contagiarse por ese mismo deseo.

 **Investiga...** Lee el siguiente texto:

“Cuando las mujeres las mujeres que trabajan en Correos demandaron carritos para poder transportar los envíos postales, muchos los criticaron por ser un signo de debilidad femenina. Cuando las mujeres reclamaron servicios de proximidad - como las guarderías de empresa o comedores escolares- para facilitar la incorporación al mercado laboral y liberar más tiempo para la vida, muchos lo encontraron una demanda injustificada. Cuando las mujeres que trabajaban en los hospitales pidieron un calzado cómodo para hacer más llevadera la jornada de trabajo, muchos lo consideraron impropio. Actualmente los carteros, hombres y mujeres, usan carritos: todos, hombres y mujeres, reclaman los servicios de proximidad, y en los hospitales, hombres y mujeres, calzan zuecos. Son tres ejemplos de las disparatadas reivindicaciones feministas que, al cabo de los años, se han aceptado porque suponen una mayor calidad de vida para todos...”

Fuente: Fragmento del artículo “Reivindicaciones con sentido común”. Madrid Sindical. Febrero, 1999. (Tomado de Experiencia y conocimiento de las Mujeres en la Educación Permanente: una propuesta didáctica para prevenir violencia. Instituto de la Mujer, Madrid, 2000).

Mira a tu alrededor y observa si las aportaciones que realizan las mujeres (madres, profesoras,...) y las niñas para que la vida funcione son dichas, son puestas en palabras, son reconocidas. Piensa en tu propia contribución, la que tú haces con tus palabras, para lograr este reconocimiento.

Dar nuevos significados y hacer simbólico puede ser un acto deliberado. Basta el convencimiento de que representar las formas diversas de ser hombres y de ser mujeres que hay en el mundo mejora las relaciones entre los sexos, entre las personas de un mismo sexo y las de cada una consigo misma.

1.2. Nombrar a ambos sexos

Pero, ¿cómo usar la lengua de modo que represente toda la riqueza que existe en la experiencia tanto de hombres como de mujeres?

Hay una forma de utilizar el lenguaje, todavía la más extendida, en la que se considera que muchas palabras dichas en masculino son “genéricas”, o sea, son capaces de hacer referencia a ambos sexos.

Es lo que ocurre, por ejemplo, con la palabra “niños” cuando la utilizamos de la siguiente manera: “Los niños de esta clase sacan muy buenas notas”; es posible que tanto quien habla como quien escucha, entiendan que se está hablando de ambos sexos y que los niños y las niñas de la clase sacan buenas notas. Sin embargo, si decimos “los niños de esta clase juegan muy bien al fútbol” es posible que tanto quien habla como quien escucha entienda que quienes juegan bien son los varones y ni siquiera se pregunten por cómo juegan las niñas. Del mismo modo, si decimos “a los niños de esta clase les gusta mucho vestir de rosa” es posible que quien habla y quien escucha tengan un momento de confusión y necesiten ponerse de acuerdo acerca de a quién se refieren realmente, lo que les lleve probablemente a rectificar y decir algo así como: “a las niñas de esta clase les gusta vestir de rosa, y a algunos niños también; otros en cambio prefieren el verde”.

Utilizar el masculino como si fuera genérico crea problemas y confusiones de este estilo, de forma que, en más de una ocasión, una mujer no sabe realmente si está incluida o no en el relato.

! Hablar en masculino y en femenino, nombrando a ambos sexos, supone utilizar con mayor precisión el lenguaje, expresando con mayor propiedad las necesidades, gustos, inquietudes, de mujeres y de hombres.

Cuando hacemos una descripción en masculino de la realidad, ocultamos una parte de lo que realmente está pasando. Imagina una situación en la que madres y padres asisten a una reunión del AMPA. La noticia al día siguiente podría ser: “a la reunión de ayer asistieron 20 padres”. O bien podríamos decir “a la reunión de ayer

asistieron 18 madres y dos padres”. En la primera versión es posible que nos imaginemos que los padres son los que han acudido a la reunión; o también podemos imaginar que han acudido padres y madres más o menos en la misma proporción. En cualquier caso interpretando el masculino de la mejor manera posible, nos daría una idea de que madres y padres se preocupan de forma más o menos similar de la educación y de que asisten más o menos en la misma proporción y se interesan en la misma medida por las reuniones y sus contenidos. En la segunda versión, en la que se nombra a ambos sexos, se aprecia que madres y padres tienen actitudes muy diferentes con respecto a la labor educativa así como un compromiso desigual con la asociación. En este caso, nombrar a las mujeres es un modo de reconocerles autoridad en esta materia, bajo la constatación de que son “ellas” quienes de forma mayoritaria se están preocupando por la educación de sus hijas e hijos.

Nombrar a ambos sexos no implica solamente nombrar en masculino y en femenino, sino hablar de lo que mujeres y hombres hacemos, creamos, sentimos, aportamos, necesitamos, experimentamos. Es decir, no sólo se trata de cómo se nombra, sino también de los **contenidos** que se transmiten. Así, por ejemplo, si echas un vistazo a la prensa diaria, podrás comprobar que la gran mayoría de las noticias que aparecen en los periódicos aún están protagonizadas por hombres, que abarcan y son mayoría en la gestión de asuntos relacionados con la economía, la política, las relaciones internacionales, la guerra, el armamento, etc. Las noticias que aparecen protagonizadas por mujeres suelen ser aquellas en las que ellas aparecen como víctimas o bien a modo de pequeñas notas en las que podemos leer sus aportaciones en las páginas de sociedad y cultura, dando la impresión de que ellas no dejan impronta en el devenir histórico.

Nombrar a ambos sexos implica nombrar la **participación real**, tanto numérica como cualitativa, de mujeres y hombres en las diferentes áreas que conforman el mundo, haciendo visibles sus aportaciones en todos los campos tanto en la escuela como en los medios de comunicación. Nombrar todo aquello que hacen mujeres y hombres para fomentar la convivencia y evitar la violencia es un modo, además de alentar la paz, de huir de los estereotipos. Esto significa ofertar palabras que describan la ternura de los hombres, su capacidad para dar y mostrar amor, la

creatividad y capacidad para negociar y llegar a acuerdos; supone también hablar de las mujeres con palabras que ayudan a verlas como dueñas y señoras de sus propias vidas, capaces de tomarse en serio sus propios deseos, siendo promotoras del desarrollo de sus pueblos y expresándose con un lenguaje propio.



Figura 2.3 Nombrar a mujeres y hombres visibiliza sus aportaciones
Fuente: Instituto de la Mujer. La salud laboral de las mujeres (2006)

1.3. Uso sexista del lenguaje.

Nos referimos con esta expresión a una utilización del lenguaje que discrimina a las mujeres, las hace dependientes simbólicamente de los hombres o simplemente no las representa.

Un profesor puso el siguiente enunciado al llegar a su clase:

Si se considera que $m = m + f$ entonces $f = 0$

Es decir, si masculino = masculino + femenino

Entonces femenino= 0

Fuente: Esta es una experiencia narrada por Graciela Hernández que sucedió en una clase de Sociología con el profesor Jesús Ibáñez. Esta recogida en Belén Villar: Proyecto Relaciona. Informes y resumen. Documento interno del Instituto de la Mujer. Madrid, 2005.

La cita que acabas de leer nos muestra “matemáticamente” que cuando intentamos representar a hombres y mujeres con palabras en masculino, realmente estamos dejando de representar a las mujeres. Cuando nombramos a los hombres, sus actividades, su historia, sus quehaceres, etc. como si se tratara de la representación del conjunto de la humanidad estamos haciendo un **uso androcéntrico del lenguaje**; un ejemplo de esta manera de hablar lo encontramos en la forma de nombrar las profesiones; seguramente habrás observado que algunas de ellas todavía se siguen admitiendo sólo en su acepción masculina. Por suerte, el uso común que se hace del lenguaje facilita el cambio de estas situaciones y hoy en día suele aceptarse sin problemas usar palabras como ministras, autobuseras, concejalas o ingeniera. Nombrar estas u otras profesiones en femenino no es un hecho banal (al igual que no lo es nombrar otras profesiones en masculino) porque nos da cuenta de la existencia de mujeres en el ejercicio de las mismas, a veces incluso desde hace mucho tiempo.

✚ Para saber más... Eulàlia Lledó. **El sexismo y el androcentrismo en la lengua: análisis y propuestas de cambio.** 📄

Fuente: Mujeres en el mundo. Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 1996.

El hecho de que el lenguaje se use de forma androcéntrica, es decir, dando por supuesto que el hombre es el referente de toda experiencia, tiene dos **consecuencias** fundamentales: **equiparar lo masculino a lo universal e invisibilizar a las mujeres.**

Esto quiere decir que cuando incluimos a las mujeres dentro de un masculino pretendido como genérico, estamos considerando que su existencia simbólica depende de la existencia masculina, como si no existieran por sí mismas, como si no existiera la diferencia sexual. Y, como ya lo hemos dicho, cuando excluimos a las mujeres del lenguaje las excluimos también de nuestra representación mental.

Algunos **usos sexistas del lenguaje** son los siguientes:

Situaciones en las que se discrimina a las mujeres a través de los usos lingüísticos o cuando se las asimila a objetos o animales.

Por ejemplo, si decimos “Los nómadas se trasladaban de un sitio a otro llevando consigo sus enseres, sus animales, sus mujeres y sus hijos”, transmitimos la idea de que eran los hombres, varones, quienes se trasladaban y que el resto de las personas eran acompañantes formando parte de su equipaje; este tipo de frase constituye una forma de discriminación en la medida que no considera a las mujeres como compañeras que, del mismo modo que ellos, también tenían que cargar paquetes, caminar kilómetros, sufrir las inclemencias del tiempo, tomar decisiones, etc.,

En el lenguaje cotidiano esta discriminación aparece por ejemplo en la asimetría en los tratamientos. Así es habitual oír frases del tipo: “mañana iré al médico, pero antes tengo que pedir hora a la enfermera para que me curen” (dando por hecho que dentro de la medicina se da una jerarquía profesional en la que son ellos quienes ostentan la categoría más alta). Igualmente podemos escuchar “deja eso, ya se ocuparan de ello las señoras de la limpieza”, dando por sentado que serán mujeres quienes realicen ese trabajo o bien, en el otro sentido “voy a llamar al albañil para que arregle esta pared”, suponiendo igualmente que quién realizará ese trabajo será un hombre.

 **Investiga...** Hace unos años era fácil encontrar una cierta asimetría en el tratamiento que se daba a profesores y profesoras. Era habitual que ellos llevaran el “Don” y ellas a veces eran “Doñas” y a veces “Señoritas”. Actualmente esto es cada vez más infrecuente. Lo habitual es que el profesorado, hombres y mujeres, quieran que sus alumnos y alumnas les llamen por su nombre.

Observa a través de tu experiencia cotidiana asimetrías en el uso del lenguaje que poco a poco se van resolviendo, así como otras que aún permanecen. Piensa en cómo te gusta que te nombren tus alumnas y alumnos y por qué.

Cuando no se las nombra.

Es habitual encontrarnos con carteles como “sala de profesores”, “despacho del director”, “jefe de estudios”, o bien Congreso de Diputados, colegio de Psicólogos,

etc. sin tener en cuenta que estas profesiones y cargos pueden ser realizados por hombres o por mujeres. Igualmente ocurre cuando se dice al alumnado: “voy a llamar a vuestros padres para que vengan a hablar conmigo”, y quienes acuden de forma mayoritaria a la llamada del profesorado suelen ser las madres. O en frases que de forma espontánea podemos oír, por ejemplo en la radio, como: “escucha esta maravillosa balada mientras imaginas que estás con tu novia...” y que de nuevo, de forma también espontánea, no contempla que quien escucha la radio en ese momento pueda ser una mujer heterosexual.

Cuando se pretende englobar con el masculino a todas las personas.

Esta es una de las cuestiones más comunes en el discurso cotidiano y parte de considerar, como ya hemos dicho, que el masculino es genérico. Aunque ya hemos visto algún ejemplo que ilustra esta situación, podemos poner muchos más porque es muy fácil observarlo en el lenguaje cotidiano. Así, por ejemplo si decimos “todos los profesores del centro asistieron a la manifestación convocada ayer por la tarde”, nos olvidamos de nombrar a las profesoras y su participación en ese evento público.

Nombra en femenino y en masculino:

Despacho de la directora o el director

La sala de profesores y profesoras

Asociación de Madres y Padres

Secretaria y secretario

Personal docente

Cuando se pretende describir la realidad sólo a través del masculino.

Por ejemplo, si alguien dice, “mañana comienza el tour de Francia” probablemente se refiere a la carrera ciclista masculina, obviando que hay más de un “tour de Francia”, ya que también existe esta prueba en su modalidad femenina. Al darlo por hecho parece que la única prueba, la verdaderamente importante, es aquella protagonizada por los hombres. Igual ocurre con la expresión “los investigadores han hecho un excelente trabajo en este campo; el grupo de trabajo estaba formado por M. García, A. González e I. Pérez”; con esta información nos estamos refiriendo a un grupo de supuestos investigadores que en realidad está formado por Marisa García, Ana González e Isabel Pérez. Es decir, a no ser que lo especifiquemos claramente, al hablar en masculino, por una costumbre que no es casual sino relacionada con el poder, tendemos a imaginar hombres como protagonistas de esa situación, lo cual nos indica de nuevo que realmente el masculino no es genérico.

De manera todavía más cotidiana encontramos esto cuando queremos describir a una mujer con algún tipo de característica supuestamente masculina. Así, cuando se quiere decir que una mujer es quien manda o dirige podemos oír expresiones del tipo “es ella quien lleva los pantalones”, o de forma más brusca “esa mujer los tiene bien puestos”

Cuando transmitimos estereotipos y prejuicios sexistas. Por ejemplo:

- En la manera de **contar un cuento**, si de forma permanente describimos a mujeres débiles y bellas que necesitan ser salvadas y a hombres que mediante la fuerza y la pelea consiguen sus propósitos.
- En chistes y **frases hechas** que transmiten una idea negativa de las mujeres. Así es cuando se transmite la idea de que a las mujeres les gusta “cotillear”, o necesariamente son malas las relaciones entre una nuera y una suegra, o se las muestra excesivamente protectoras.

- En canciones, **textos publicitarios**, etc. que se apoyan en ideas sexistas y que ofrecen imágenes de mujeres irreales y poseedoras de una “belleza” profundamente estereotipada.
- Cuando se insulta a los niños o se les **desvaloriza** con palabras que aluden a las mujeres. Por ejemplo cuando a un niño se le dice: “eres una nenaza” o “no llores, que eso es cosa de niñas”.

Estos usos del lenguaje están tan interiorizados que en muchas ocasiones sólo nos damos cuenta de su uso una vez que “nos hemos escuchado”, o cuando los oímos en palabras de otras personas. En el siguiente ejemplo, un profesor se da cuenta de su comentario después de emitirlo, e intenta arreglarlo:

“Un grupo de chicos va corriendo hacia un profesor, llevando casi en volandas a otro chico con la rodilla ensangrentada. “Profe, profe, está herido”; el profesor examina la “herida” y como no es nada serio les dice: “no es nada; que alguien le acompañe a los aseos a lavarse y a la enfermería para que le pongan un poco de Betadine; ¡pero no hace falta que vayáis todos juntos como las niñas!”. El profesor se dio cuenta inmediatamente de su comentario e intentó arreglarlo diciendo: “muchas gracias a todos por haberos ocupado de vuestro compañero; es estupendo saber que en este patio hay un montón de niños y de niñas que ayudan y que están pendientes de lo que le ocurre a otras personas”.

 **Investiga...** Observa cambios que se han ido dando en este sentido. Por ejemplo:

- En una conversación entre dos señoras una le dice a otra:
Mañana tengo que ir al médico; bueno no, a la médica; me atiende esta doctora hace ya unos cuantos años.
- En una reunión del AMPA del colegio, varias madres y padres pidieron que el Proyecto Educativo del Centro se redactara en un lenguaje que representara a ambos sexos.
- O bien, es posible que hayas observado como muchos chistes sexistas ya no aparecen en muchos contextos por considerarse ofensivos y discriminatorios. Cada vez es más habitual que ante determinados chistes mujeres y hombres hagan comentarios sobre el mal gusto o la escasa gracia de quien lo cuenta.
- También los refranes que ponían a las mujeres en situaciones de inferioridad y subordinación, antes muy extendidos, tienen cada vez menos presencia en el lenguaje coloquial; quizá entre otras razones porque describían situaciones que cada vez se dan con menos frecuencia; pero también porque son expresiones que resultan ofensivas.

Haz tus propias observaciones en tu ambiente cotidiano y anota cambios que se van produciendo.

A pesar de ser una demanda persistente por parte de muchas mujeres, también de algunos hombres y de diversas instituciones ¿Por qué resulta tan difícil generalizar el uso de un habla que nombre tanto uno como al otro sexo?

Ante esta pregunta nos encontramos con diversas respuestas. Hay quienes aluden a la [economía del lenguaje](#), a la farragosidad de los textos y al hecho de considerar que resulta repetitivo hablar en masculino y en femenino. Los argumentos que suelen esgrimirse son los siguientes:

- El masculino es neutro y engloba masculino y femenino (*Pero lo masculino no es neutro*).
- La importancia dada a la economía del lenguaje; es decir, al hecho de expresarse utilizando el menor número de palabras posible y lo absurdo de repetir dos veces el mismo término (*Pero no hay tal repetición*).

- El efecto malsonante de algunas palabras cuando se incorpora su forma en femenino (*Pero considerar malsonante una palabra depende de quién la dice y quien la oye, de mujeres y hombres*).
- El planteamiento de que al igual que constatamos que hay mujeres y hombres, porque no constatar también otras diferencias. Así, tendríamos que hablar también, por ejemplo, de personas altas, medianas y bajas (*De hecho se deben nombrar todas las que se consideren necesarias para entender de quién se habla*)
- Nombrar siempre en masculino y femenino llevaría a situaciones incoherentes que en las discusiones sobre este tema suelen llevarse hasta extremos absurdos, como hablar de “la jefa y el jefe”, “poeta y poeto” o “araña y arañó” (*Lo realmente importante sería ir adaptando los usos a las necesidades de mujeres y hombres*).
- Insisten en que el sexismo de nuestra sociedad no está en las palabras, sino en los actos de violencia hacia las mujeres, en las desigualdades salariales, etc. y que es en estos ámbitos donde hay que trabajar y no tanto en el lenguaje (*Sin embargo, lo uno no excluye a lo otro*).

Frente a estos argumentos, algunas autoras y autores plantean éstos otros:

- El masculino es masculino. Decir que el masculino engloba al femenino es ocultar e **invisibilizar** a las mujeres y continuamente produce confusiones y ambigüedades.
- Nombrar en masculino y femenino no tiene que ver con la economía del lenguaje, puesto que no es reiterativo. Cuando hablamos de hombres y mujeres hablamos de cosas distintas. **Soledad de Andrés** en un artículo titulado “Sexismo y lenguaje”¹, argumenta que desde los orígenes de nuestra lengua ha quedado reflejado como se han nombrado a ambos sexos cuando quien escribe

¹ Soledad de Andrés: *Sexismo y Lenguaje*. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero16/sexis984.html>

ha sentido la necesidad de expresarlo de esa manera y pone como ejemplo un fragmento del Cantar del Mio Cid donde se diferencia entre “mugieres e uarones, burgeses e burguesas” cuando narra la entrada del Cid en Burgos.

- Es cierto que algunas palabras, cuando se expresan generalmente en masculino, al pasarlas al femenino por primera vez, pueden sonar raras a alguien por la novedad o por su desconocimiento de los géneros gramaticales; igual ocurre en el caso contrario o cuando en nuestro vocabulario se introducen palabras inglesas o provenientes de otros idiomas; sin embargo su uso las va **normalizando**.

+ Para saber más....

[La cancillera y el azafato. Charo Nogueira](#)  Fuente: El País, 30/01/2006

[A vueltas con el lenguaje sexista. Amparo Rubiales](#)  Fuente: El País, 07/12/2006

- Por supuesto que hay sexismo prácticamente en todos los ámbitos sociales y es necesario trabajar para conseguir reducirlo y eliminarlo finalmente; desde la escuela aparentemente no podemos hacer mucho para que los salarios de hombres y mujeres se igualen, tampoco para que cambien los modos de comportamiento de un hombre que maltrata a su mujer. Pero sí podemos hacer mucho para que los niños y niñas que nos escuchan sientan y sepan que la lengua que utilizan es capaz de representar a unas y a otros y dar cuenta de lo que sienten y desean. En la medida que consideramos el lenguaje una **herramienta educativa**, se convierte en un instrumento muy potente para transmitir una concepción no sexista del mundo.

1.4. La realidad no es neutra

Las cosas que ocurren a nuestro alrededor son las cosas que ocurren sin más. Sin embargo, la forma en la que cada cual las narra y las **interpreta** varía. Asimismo, la realidad afecta de forma diversa a cada ser humano.

Imagina que desde el centro educativo envías una carta a las familias para participar en una reunión de aula. Entre quienes reciben esta carta, habrá quienes ni la consideren, quienes piensen que tienen otras cosas que hacer y les será imposible ir y quienes busquen un hueco para poder asistir a la reunión.

Hay aspectos de la realidad que afectan de forma muy distinta a los hombres y a las mujeres y por eso es importante que unas y otros hablemos de cómo nos afectan las cosas y cómo interpretamos lo que ocurre. Si observamos minuciosamente nos daremos cuenta de que más allá de las diferencias individuales y de la singularidad de cada persona, hay cuestiones que afectan de manera muy distinta al hecho de ser hombre o de ser mujer.

Algunos **ejemplos** para empezar a pensar sobre ello serían los siguientes:

- *En un colegio el profesorado cuenta que en el inicio de curso la reacción del alumnado es diferente cuando quien imparte la clase es un profesor o una profesora. El alumnado no se porta de igual manera y, en ocasiones, ellas tienen más dificultades para hacerse con la clase. Cuando lo comentan con otros compañeros a veces ellos les dicen que tienen que utilizar un lenguaje más severo y no ser tan suaves ni comprensivas porque “se les suben a la chepa”. Ellas en cambio prefieren continuar así porque su experiencia les dice que de esta forma es más fácil establecer relaciones de confianza con el alumnado.*
- *Cuando un alumno o alumna tiene problemas en clase y hay que llamar a la familia, no es habitual que se utilice el mismo lenguaje cuando acude sólo la madre o cuando acuden madre y padre. Un profesor contaba en un curso que prefería hablar con las madres porque le resultaba más fácil llegar a cuerdos con ellas; añadía que algunos padres acudían cuando ya las cosas no tenían solución y por eso las conversaciones con ellos solían ser muy difíciles.*

- *A la hora de enfrentarse a su primera entrevista de trabajo, Carlos y María están preparando su currículum y las respuestas a posibles preguntas. Carlos se centra en sus estudios y en sus aspiraciones. María se prepara además una serie de respuestas relacionadas con su vida personal que piensa que es muy probable que le hagan.*



Figura 2.4 En muchas ocasiones la visión de la realidad de hombres y mujeres es diferente

Fuente: Instituto de la mujer. La salud laboral de las mujeres (2006)

Las situaciones anteriores colocan a mujeres y hombres en posiciones muy diferentes a la hora de afrontarlas. Cuando hablen sobre ellas también lo harán de manera distinta puesto que su percepción y sus vivencias no han sido las mismas. Por ello, en muchos casos la visión que tienen los chicos y los hombres de una determinada realidad, no coincide totalmente con la que puedan dar las chicas o las mujeres.

! De ahí la importancia de contar siempre con diversos puntos de vista que nos permitan conocer diversas necesidades, opiniones, visiones de los dos sexos que habitan este mundo y de aceptar esta visión diferente y reconocer la importancia de las aportaciones de cada sexo.

1.5. Actividades

1. Observa cómo se nombra y representa a las mujeres en tu centro, realizando las siguientes comprobaciones:
 - ¿El lenguaje del centro contempla la existencia de ambos sexos: por ejemplo hay “sala de profesorado” o “sala de profesoras y profesores” o sigue siendo “sala de profesores”?
 - Los textos propios del centro, como el Proyecto Educativo, o las cartas que habitualmente se envían a las familias ¿Están escritas teniendo en cuenta a ambos sexos?
 - En los carteles, anuncios, trabajos que aparecen en las paredes del centro ¿hay una presencia de mujeres y hombres en los mismos que responde a la realidad?

2. Vas a realizar un pequeño experimento: si aún no lo has intentado, prueba durante un día entero a hablar nombrando a los dos sexos mientras estés en el Centro educativo. Anota:
 - Tus observaciones con respecto a la actitud de tus alumnos y alumnas: ¿alguien se ha sentido bien? ¿alguien se ha molestado?; ¿no se han dado cuenta? ¿te han preguntado?
 - Tus observaciones con respecto a tu propia experiencia: ¿te ha costado mucho? ¿ha cambiado en algo la percepción de tu realidad?
 - Tus observaciones con respecto al resto de profesoras y profesores: ¿algún compañero o compañera te ha hecho algún comentario? ¿has recibido apoyo?, ¿has recibido críticas?

Si de forma habitual hablas nombrando a los dos sexos, intenta recordar alguna reacción de tu alumnado ante este hecho o de compañeros y compañeras, que te haya llamado la atención.

3. Elige una situación de tu vida, o que conozcas a través de la experiencia de otras personas, en la que el hecho de ser mujer o de ser hombre haya resultado significativamente positivo. Piensa si alguna vez habías puesto palabras a esa diferencia o es la primera vez que lo haces y que ha supuesto para ti hacer esta breve reflexión sobre ello.

2. El lenguaje educa

Generalmente, cuando se habla del lenguaje en las escuelas se hace referencia a la habilidad que debe conseguir el alumnado para manejar una determinada lengua a la perfección, reconociendo sus estructuras, teniendo un vocabulario extenso y sabiendo expresarse correctamente. Te invitamos a ir más allá, y te proponemos que chicos y chicas aprendan a nombrar amplia y correctamente el mundo que les rodea poniendo palabras a lo que hacen las mujeres y a lo que hacen los hombres.

Nuestro alumnado va al colegio y al instituto para dotarse de herramientas que le permitan entender este mundo y estar en él siendo una mujer o siendo un hombre. Desde ahí, no se trata sólo de entenderlo sino, en la medida que sientan la necesidad, de encontrar el **modo de modificarlo**.



Figura 2.5 Las palabras juegan un papel primordial en la creación y transformación del mundo en el que vivimos

Fuente: Contar cuentos cuenta. Instituto de la mujer (2006)

La lengua, las palabras, juegan un papel primordial en la transformación y creación del mundo en el que vivimos. Lo hemos visto claramente en la historia, cuando se han puesto palabras a diversas realidades que, aunque existían, no habían sido nombradas y, por tanto, habían sido ocultadas.

Por todo ello, es interesante que el alumnado conozca que tiene en sus manos más que un instrumento un tesoro que no se agota, el lenguaje, cuya utilización le permite reconocer su realidad, la de otros y otras y dar existencia simbólica a nuevas formas de hacer, pensar o existir. **Carlos Lomas** dice que: *“La educación debería contribuir a evitar cualquier forma de discriminación por razón de sexo, grupo social, origen étnico, raza o creencia. En este contexto, urge una educación lingüística que fomente los conocimientos, las habilidades y las actitudes que hacen posible el aprendizaje de una ética lingüística que evite el influjo de los prejuicios culturales, los estereotipos sociales y sexuales y las inercias expresivas en las maneras de hablar y de escribir de las personas. De esta manera la educación contribuirá a una mayor conciencia en torno a las desigualdades sociales que se construyen a partir de la diferencia cultural y sexual y a alimentar la esperanza de que otro mundo es posible y deseable”*².

2.1 En primera persona

Hablar en primera persona significa nombrar desde sí, en masculino o femenino, teniendo en cuenta los propios deseos, sentimientos, emociones, necesidades o gustos. Que niñas y niños aprendan a hablar desde sí, implica que aprendan a reconocer esos deseos, capacidades, sentimientos, etc. de manera que sepan reconocer y nombrar su propia singularidad. Para conseguir esto el habla es una importante herramienta educativa, aunque sin duda no hay que restringir las posibilidades de otros medios expresivos. Hay personas que prefieren expresar todo esto a través del dibujo o de lenguaje corporal o de la música. Se trata de dotarles de un vocabulario y una forma de decir a través de la cual puedan expresar lo que sienten y necesitan.

² Carlos Lomas: *El derecho a las palabras y la igualdad entre hombres y mujeres*, en educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=103

Todas las personas sentimos la necesidad de expresar sentimientos, emociones, deseos, hechos o pensamientos en primera persona. Para las mujeres, poder nombrarse en femenino ha sido un deseo y una necesidad recurrente a lo largo de la historia. En este sentido y a modo de ejemplo, **María Milagros Rivera** nos presenta el ejemplo de **Juana de Contreras** que viene a confirmar como ya en el siglo XVI había mujeres que reclamaban esa necesidad de nombrarse:

“Juana de Contreras fue una humanista perteneciente a la nobleza castellana, a la que conocemos de estudiante, alumna, por interés de su tío Lope de Baena, del humanista italiano Lucio Marineo Sículo. Juana de Contreras se enfrentó por carta con su maestro porque la gramática latina (la ciencia idolatrada por los humanistas) no le dejaba a ella (y sí a él) expresarse y decirse cómo quería. En una carta datable en 1504, Juana plantea, en contra de su maestro y de las reglas de la gramática, que quiere referirse a sí con el apelativo de heroína en latín declinado por la primera, y no de herios, como le explica pacientemente Sículo (y ella sabe de sobra) que es la forma femenina correcta en los clásicos, una forma sin desinencia propia. Ella insiste en otra carta que quiere ser heroína en la primera declinación. Sículo le responde entonces irritado, que obedezca y no se deje llevar por la ambición... que Juana de Contreras quisiera decirse heroína (y no catedrático, como algunas de sus sucesoras cuando había hecho estragos el principio de igualdad) indica que lo que está en juego cuando se cancela o se ignora la diferencia sexual son la cordura y la grandeza de muchas mujeres; porque las reglas que normalizan unificando se tragan espacios de libertad..”³

La misma autora nos cuenta cómo las mujeres se han preguntado por hechos reiteradamente a lo largo del tiempo y traza una línea transversal en torno a estas preocupaciones. A modo de ejemplo, cuenta como es reiterativo en el pensamiento de las mujeres la preocupación por ese poder masculino que se justifica a través de su fuerza física y señala como esta preocupación aparece en los textos de **Teresa de Cartagena** en el siglo XV, en las tertulias de la [Querrela de la Mujeres](#) en el siglo XVI y sigue apareciendo en los textos de **Mary Wollstonecraft** en el siglo

³ *María Milagros Rivera Garretas: El fraude de la igualdad. Planeta. Barcelona, 1997, p.40).*

XVIII. Otras cuestiones que han preocupado a las mujeres a lo largo de los siglos son el miedo a escribir, el uso de la palabra pública o el sentido del adorno femenino⁴.

Actualmente, las palabras de las mujeres tienen más visibilidad que en otros tiempos. No tenemos más que echar un vistazo al mundo editorial para comprobar hay muchas editoras, autoras, ensayistas, libreras,... y cada vez son más las que están en otros medios expresivos como el cine, la pintura, el teatro o la música. Esto ayuda a hombres y mujeres a ver que la realidad puede ser vista e interpretada de manera muy diversas; ayuda a ver que no hay una única forma de interpretar el mundo, enriqueciendo el pensamiento y la mirada de unas y de otros.



Figura 2.6 Actualmente, las palabras de las mujeres tienen más visibilidad que en otros tiempos

Fuente: Programa de Alfabetización y Educación Básica de Personas Adultas de Perú

⁴ (María Milagros Rivera Garretas. *Nombrar el mundo en Femenino*, Icaria, Barcelona, 1994, p. 29)



Vídeo: En primera persona.

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE, 2004. Bloque CULTURA.

La mujer que aparece en el video contando su experiencia habla desde sí, desde su deseo de ser directora de orquesta y nos cuenta cómo este deseo que ella pone en marcha y expresa mediante palabras, ayuda a transformar la realidad; también expresa las dificultades que a veces produce lo diferente y el significado positivo, la riqueza que supone que hombres y mujeres tengan visiones y ejecuciones diferentes de una misma actividad.

Junto a esto, siguen dándose situaciones en las que tanto hombres como mujeres muestran dificultades reales para expresar sus verdaderos sentimientos, miedos, aficiones, gustos... Por ejemplo, hoy por hoy, un niño que siente una especial amistad hacia otro niño, probablemente tenga dificultades para expresar que quiere profundamente a su amigo, que siente amor por él, sin que una parte de sus compañeros le tilden de “marica”, de forma insultante. Esto nos indica que existe un **vacío simbólico** para dar cuenta de la existencia de relaciones afectivas que se da entre niños que dificulta la expresión de sus sentimientos reales. Este vacío simbólico tiene relación con la tradición patriarcal en la que una relación entre niños donde haya manifestaciones de cariño, ternura; es considerada como anormal.

Del mismo modo, no es extraño que a una chica adolescente le resulte difícil expresar con palabras la incomodidad o incluso el temor que puede sentir ante una determinada mirada de un hombre por la calle. Desde un modelo patriarcal esa chica debería sentirse bien por el hecho de “gustar” y el peso de esta tradición dificulta la creación de un espacio simbólico, de palabras con las que poder expresar el malestar que realmente está sintiendo, aunque también es cierto que cada vez tiene más palabras y referentes a su disposición para fiarse de lo que siente y decirlo en voz alta.



Figura 2.7 Promover las manifestaciones de ternura y cariño entre niños ayuda a simbolizar que entre ellos existan afectos y capacidad de relación

Por otra parte, si observas cómo hablan los hombres y las mujeres que te rodean, podrás darte cuenta que suelen expresarse de forma diferente. Unas y otros, a lo largo del tiempo y en función de sus diferentes experiencias, han ido adquiriendo diferentes estilos de comunicación que se van transmitiendo como un bagaje cultural más. Según la filóloga española **Mercedes Bengoechea**⁵, hombres y mujeres tienen estilos comunicativos diferentes; sin embargo, hay una cierta tendencia, sobre todo en el mundo empresarial, del trabajo o de la política, a insistir en que las mujeres deben cambiar sus estilos comunicativos si quieren destacar y participar en lo que se ha venido a llamar 'las esferas públicas'. Esta autora, por el contrario, defiende que el estilo comunicativo de las mujeres forma parte de su forma de entender el mundo. Para ella, avanzar no es cambiar ese lenguaje, sino dotarlo de autoridad.

⁵ **Mercedes Bengoechea**: *Uso del lenguaje en el mercado laboral. Cap3 "La comunicación femenina"*. Emakunde. Eusko Jaurlaritzza/Gobierno Vasco. Fondo Social Europeo. www.emakunde.es/images/upload/Lenguaje_3.pdf

 **Investiga...** Observa el lenguaje que emplean chicos y chicas en tu centro educativo. Por ejemplo puedes observar en el patio, por separado a un grupo de niñas y a un grupo de niños: cómo se relacionan, que palabras usan y cómo las utilizan. ¿Encuentras diferencias?

La misma observación la puedes realizar en un grupo de personas adultas: observa hombres y mujeres por separado e investiga las diferencias en la forma de hablar, en las palabras que se utilizan, en los temas de conversación.

Piensa en lo bueno que aportan, en las ventajas, de cada una de esas formas de comunicación.

2.2 La realidad se transforma

El lenguaje cambia a medida que necesitamos nombrar nuevas parcelas de realidad. Está claro que no utilizamos ahora las mismas palabras que utilizaban nuestras abuelas y abuelos a principios o mediados del siglo XX.

Para las mujeres de todo el mundo el siglo XX supuso un cambio radical, que ha requerido de palabras para ser contada: feminismo, movimiento de mujeres, patriarcado, género, coeducación, corresponsabilidad, etc. son palabras que durante el siglo pasado adquirieron nuevos significados, y fueron importantes para explicar los hechos que estaban ocurriendo. También se dieron nuevos usos y formas de utilización de la lengua. Hechos como la incorporación de un número elevado de mujeres al mundo del trabajo asalariado ha requerido, por ejemplo, que prácticamente todas las profesiones sean dichas en masculino y en femenino. Así, por ejemplo, hace tan sólo cincuenta o sesenta años era habitual hablar genéricamente de médicos, o de arquitectos, porque no había apenas mujeres en estas profesiones; nombrar la realidad que cambia supone decir que hay médicos y médicas, arquitectos y arquitectas. Igualmente la incorporación de muchos hombres a tareas y trabajos que habitualmente realizaban mujeres ha supuesto que dichas profesiones hayan ido también poco a poco nombrándose en masculino (enfermero, matrón, administrativo, etc.). Desde finales del siglo XX ya circulan con fluidez expresiones como autoridad femenina, final del patriarcado, práctica de la relación, política de las mujeres, etc.

Otros cambios que se iniciaron en el siglo anterior y que aun siguen produciéndose ha sido el aumento de la **participación** de las mujeres en áreas como la política de partidos o de la economía que se administra fuera del hogar, lo que ha llevado también cambios en el lenguaje como han sido, por ejemplo, la utilización de palabras como “ministra”, “magistrada”, “empresaria” etc. Lo mismo ocurre con la incorporación que paulatinamente van haciendo los hombres en relación a las tareas de gestión de las casas y de cuidado de la vida que ha llevado a la incorporación de expresiones en nuestro vocabulario cotidiano como “permiso de paternidad” o “custodia compartida”.

! Son cambios en el lenguaje que obedecen a la necesidad y al deseo de nombrar una realidad que muchas mujeres y hombres están transformando y que necesita ser nombrada.

Sin embargo, a veces encontramos que hay algunas resistencias. La filóloga **Eulalia Lledó** habla de las resistencias de la **RAE** para incluir vocablos que expresen las profesiones en femenino de este modo: *“las resistencias a feminizar una profesión o cargo nunca se sostienen en argumentos estrictamente lingüísticos, porque las resistencias no vienen de la lengua; las lenguas suelen ser amplias y generosas, dúctiles y maleables, hábiles y en perpetuo tránsito; las trabas son ideológicas; en el caso que hoy me ocupa tienen que ver concretamente con la resistencia a admitir que las mujeres ejercen cargos que algunas personas (y Academias) preferirían ver ocupados en exclusiva por hombres”*⁶.

Además de nombrar la realidad que cambia, el uso del lenguaje cambia también la realidad. **Carlos Lomas** en el artículo antes mencionado *El derecho a las palabras y la igualdad entre hombres y mujeres* recoge el siguiente ejemplo de una maestra:

“Desde el primer día de clase uso el lenguaje en masculino y en femenino, designo por igual a los niños y a las niñas o utilizo términos que incluyan a ambos sexos.

⁶ (**Eulalia Lledó**, *Ministras y Mujeres. En femenino y en masculino*. Cuadernos de educación no sexista nº8. Instituto de la Mujer, Madrid, 1999, p. 49).

Pero un día, ya casi al acabar el curso escolar, cuando faltaban unos minutos para concluir la jornada, viendo que el aula estaba bastante desordenada dije en voz alta: - Niños, hay que recoger las cosas y guardarlas en los armarios antes de irse a casa.

Y, en efecto, los niños se levantaron y ordenaron el aula mientras las niñas permanecían sentadas en sus pupitres. ¿Qué había pasado? Las niñas, al estar acostumbradas a que yo las aludiera en femenino, no se habían sentido apeladas cuando de una manera espontánea e inconsciente utilicé el masculino niños como genérico. Por tanto, no es cierto que lo femenino esté incluido de una manera natural e inevitable en lo masculino sino que se nos ha educado en la idea de que eso es así pero yo creo que es posible educar de otra manera y este ejemplo así lo demuestra”.

2.3 Herramientas útiles

Actualmente podemos encontrar muchos manuales y guías que nos dan pistas acerca de cómo hacer un uso del lenguaje no sexista. Desde diferentes organismos nacionales, autónomos y locales, nos encontramos con textos que cada vez cuidan más la representación de ambos sexos en el lenguaje que utilizan. Hacer un uso no sexista del lenguaje supone llevar a cabo estrategias bastante simples y muy fáciles de utilizar, aunque al mismo tiempo requieren un compromiso y un deseo de usarlas ya que, si no es así, vuelven de forma automática las rutinas lingüísticas habituales.

Estas **estrategias** son:

- **Utilización de genéricos.**

Se trata de utilizar sustantivos que aglutinen a una colectividad formada por hombres y mujeres; así en vez de decir “los alumnos” para referirnos a chicos y chicas de un centro educativo, podemos decir “el alumnado”; en vez de hablar de “profesores” para referirnos a profesoras y profesores, podemos decir “el profesorado”.

- **Cuidar los pronombres personales.**

Es habitual decir “los que” o “el que”; es fácil escuchar expresiones del tipo “el que tenga oídos...” o bien “los que quieran un trozo de tarta...”; estas expresiones pueden ser sustituidas por otras en las que, cambiando el pronombre, se diga por ejemplo “quien tenga oídos...” o bien, “quienes quieran un trozo de tarta...”

- **Nombrar en masculino y en femenino.**

Esta estrategia consiste simplemente en nombrar a ambos sexos. Así, en vez de decir “los niños” cuando hablamos de un grupo en el que hay ambos sexos, decir “los niños y las niñas”. Esta medida es una estrategia realmente eficaz cuando queremos enfatizar la presencia de los dos sexos.

- **Eliminar estereotipos ofensivos para las mujeres y los hombres.**

Nos referimos sobre todo a refranes y frases hechas, así como a chistes que suelen resultar ofensivos para unos y, sobre todo, para otras y que no hacen otra cosa que ayudar a fijar estereotipos sexistas. Y no sólo evitarlos, sino también contribuir a generar una imagen positiva invirtiendo el significado de muchas de esas frases. Por ejemplo, quizá hayas observado que en muchas ocasiones el profesorado habla de las chicas en secundaria comentando que ellas son “mucho más conflictivas”. Este comentario puede interpretarse, y de hecho en ocasiones se interpreta, como si ellas dieran más problemas. Sin embargo en otras ocasiones el profesorado lo percibe como que ellas son capaces de expresar las dificultades en sus relaciones, no se conforman con “taparlas” y buscan la manera de solucionar sus diferencias.

- **Hacer la prueba de la inversión.**

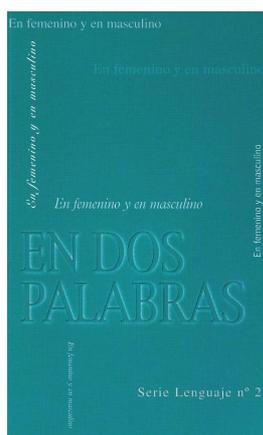
Cuando veamos un texto escrito en masculino es interesante hacer la prueba de la inversión y comprobar si cambia el sentido de la frase. Observa lo siguiente:

“los asistentes al congreso acudieron a la cena acompañados de sus esposas, ataviadas con magníficos trajes de noche” La regla de la inversión nos llevaría a plantear la frase del siguiente modo: “las asistentes al congreso acudieron a la cena acompañadas de sus maridos, ataviados con magníficos trajes de noche”. El uso tradicional de los géneros gramaticales nos dice que en la primera frase

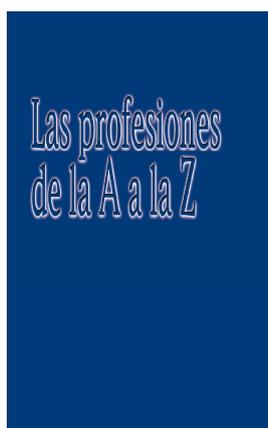
se excluye claramente a las mujeres congresistas, al igual que en la segunda se excluye a los hombres congresistas; en ambas parece que el comentario sobre el atuendo no es necesario y también en ambas parece que se sobreentiende que unos y otras viven en pareja. Por ello, podríamos plantear la frase del siguiente modo: “las y los asistentes al congreso acudieron a la cena, en algunos casos en compañía de sus parejas”

- **Dejar barras y arrobas para inscripciones, solicitudes documentos administrativos.**

El uso de las barras y arrobas puede resultar muy útil en muchos documentos de tipo administrativo. Sin embargo las barras pueden llegar a hacer farragoso un documento si no se utilizan con cuidado. Hemos visto en ocasiones que la utilización de este tipo de signos “convertían” un documento en ilegible y no por ello lo hacían menos sexista.



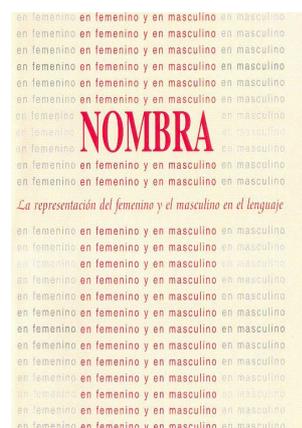
En dos palabras



Las profesiones...



Nombra en red



Nombra

Es importante utilizar estas estrategias en función de lo que queramos expresar. A veces será mejor usar un genérico, pero en otras ocasiones interesará utilizar el masculino y el femenino porque queramos dar énfasis a una idea determinada. No olvidemos que el lenguaje tiene, entre otras, una **función comunicativa** y en ningún caso se trata de hacerlo farragoso o llegar a las caricaturizaciones que a veces se hacen cuando se discute acaloradamente sobre este tema. No siempre es igual de fácil encontrar soluciones acertadas y sensatas, pero dado que es evidente que en el lenguaje existen estereotipos y asimetrías sexistas, hay que tratar de eliminarlas

en una sociedad que quiere ocuparse de que los hombres y mujeres que la forman tengan una representación en igualdad de condiciones. Hoy por hoy tenemos ya muchos, muchísimos ejemplos de cómo escribir y hablar de manera no sexista, con un lenguaje que represente a hombres y mujeres, en textos muy bien escritos, bellos, gramaticalmente bien contruidos, fáciles para la lectura y que constituyen ejemplos de los que hay que aprender en el presente.

 **Investiga...** Observa detenidamente el lenguaje de los documentos que ofrecemos en este curso editados por el Instituto de la Mujer; en todos ellos encontrarás una forma de lenguaje que representa a hombres y a mujeres, que habla en masculino y en femenino, sin que por ello resulte redundante, ilegible o repetitivo.

2.4 Cambiar la mirada.

Además de utilizar las herramientas que mencionamos en el epígrafe anterior, siempre tenemos la posibilidad de cambiar la mirada sobre lo que tenemos delante. Es decir, de aportar nuevos significados o de transformar, haciendo un poco más nuestro aquello que realmente queremos decir. En el uso del lenguaje cambiar la mirada hace posible **decir las cosas de otro modo**.

En un curso de formación del profesorado en el que se estuvieron analizando puntos sobre los que habría que seguir trabajando para conseguir unas relaciones entre chicos y chicas en las que no quepan la subordinación ni la desigualdad, el profesorado señaló varias cuestiones que hay que tener en cuenta:

- Las madres siguen ocupándose en mayor medida del cuidado de los hijos e hijas.
- Las mujeres tienen que demostrar (a nivel laboral) lo que a los hombres se les da por supuesto.
- Las mujeres se siguen ocupando de la educación.
- La participación en la escuela sigue siendo mayoritariamente de mujeres.

Todas estas frases son reales y se repiten con una formulación similar en muchos cursos de coeducación. Las frases tienen en común que están protagonizadas por

mujeres, y parecen decir que si hay algo que cambiar, son ellas quienes deben hacerlo. No se nombra a los hombres y parece que nada de esto les atañe. De esta manera puede entenderse que son las mujeres las carentes de alguna cosa o que sólo a ellas les afectan esas situaciones y son ellas las que deberían hacer algo por solucionarlas.

Sin embargo, en todos esos casos no son las mujeres quienes han de cambiar porque lo que ellas hacen es fundamental para la vida y el bienestar de las personas. Más bien corresponde a la mayoría de los hombres dar pasos para ponerse a la altura de lo que ya hacen ellas. En este grupo se hizo un esfuerzo por expresar las anteriores frases de otra manera:

- Las madres se ocupan del cuidado de hijos e hijas. Los padres todavía tienen que hacer un esfuerzo por aumentar su participación en estas tareas.
- Siguen sin valorarse las aportaciones que las mujeres, como mujeres, pueden realizar en los diferentes trabajos y en ocasiones se sigue midiendo su eficacia bajo patrones masculinos.
- Sería interesante que hombres y mujeres participaran en la misma medida en el ámbito educativo. Ellas están muy representadas en este campo (madres, profesoras, alumnas); ellos tienen que avanzar en este sentido.
- Los hombres tienen que invertir más tiempo en los cuidados de la familia y equiparar con sus compañeras las horas que dedican a ello, incluyendo aquellas situaciones que requieren ausentarse del trabajo remunerado.

Algo parecido ocurre a veces en la escuela. Como veremos más adelante, muchos libros de texto, así como el desarrollo de los **contenidos curriculares** de diversos centros educativos, son preferentemente heredados de una cultura transmitida a través de generaciones de hombres, en la que son ellos quienes son sus protagonistas.

Esto no pasa sólo con los contenidos curriculares, sino también con otro tipo de informaciones que circulan en las escuelas. **Mercedes Bengoechea**⁷ explica que suele darse una resistencia por parte de los chicos para hablar de temas que suelen interesar a la mayoría de las chicas; ellas en cambio suelen interesarse por todos los temas, si bien su participación en el debate de los mismos es diferente de manera que hablan y opinan cuando se consideran conocedoras de un tema y en otros casos escuchan y atienden. Asimismo, los profesores y las profesoras tienden a elegir temas que suelen gustar más a los chicos porque de esta manera consiguen que unas y otros participen de una conversación o un debate. La consecuencia de esto es dejar de lado, evitar, restar importancia a aquellas cuestiones de las que las mujeres suelen hablar e interesarse con mayor asiduidad.



Figura 2.8 En la escuela, el uso de lenguaje influye notablemente en la autoestima y la formación de la identidad personal de niños y niñas
Fuente: elpais.com

⁷ **Mercedes Bengoechea**: *Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos y la formación de la identidad personal*. Emakunde. Gobierno Vasco.
www.emakunde.es/images/upload/Mercedes_Bengoechea.pdf

✚ Para saber más.... Influencia del uso del lenguaje y los estilos

comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal.

Mercedes Bengoechea dice que "no hacemos participar a los chicos en temas "femeninos" por miedo a su reacción (sarcástica, de autoafirmación). Las mujeres sin embargo participan en todos los temas, sean o no "suyos", si bien más atendiendo que interviniendo para hablar y opinar. Las niñas hablan entre si, en privado, pero se vuelven más silenciosas en público... Los estudios sobre los que ocurre en el aula en Occidente demuestran inequívocamente que el profesorado elige temas que motiven el interés de los chicos; el profesorado dedica más atención a los chicos, quienes además la demandan y la acaparan".

Por ello propone algunas **actuaciones** para aplicar en contextos educativos que ayuden a contrarrestar las anteriores circunstancias:

- Crear contextos en los que las niñas participen públicamente.
- Debatir en grupos pequeños antes de pasar a debatir los temas en grupos numerosos.
- Usar el nombre de pila y los pronombres tú y yo con todo el alumnado.
- Impedir el abuso verbal y el insulto sexista.
- Cambiar nuestra perspectiva: aceptar a las niñas en sus términos.

Enseñar a los **niños**:

- A no autoafirmarse constantemente.
- A escuchar con empatía
- A considerar las aportaciones ajenas
- A hacer preguntas para que la conversación progrese, no para lucirse individualmente.
- Acercarse al profesor o profesora de forma individual.
- A desvelar los propios sentimientos.
- A participar en temas femeninos y conocer la "otra" cultura.
- A respetar la cultura verbal femenina en sus propios términos.

Enseñar a las **niñas**:

- A desenvolverse verbalmente en público, pero en su propio estilo.
- A debatir, sin que las opiniones ajenas afecten de forma personal.
- A hacer críticas y recibirlas.

Fuente: Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal. Emakunde, Gobierno Vasco.

2.5 Actividades

4. Observa los siguientes enunciados y valora si hay en ellos componentes sexistas; haz una propuesta para expresar los mismos contenidos utilizando un lenguaje no sexista:

- Con la Revolución Francesa se consigue el sufragio universal.
- Se inaugura la exposición “Las edades del hombre”.
- A la fiesta de fin de curso asistieron padres, alumnos y profesores de todos los niveles.
- “¿Tiene Vd. una cuenta en este banco? Pues quisiera hablar con su marido”.
- Se necesita director de marketing y secretaria de dirección.
- Rogamos a los señores clientes que guarden su turno para ser atendidos.
- Las mujeres, en general, emplean más tiempo en las relaciones y en hablar que los hombres.

5. Mira con atención a tu alrededor y busca usos no sexistas del lenguaje. Quizá encuentres algún cartel, un compañero o compañera que se expresa nombrando a ambos sexos, un texto que contempla de forma equilibrada la experiencia o aportaciones de hombres y mujeres, etc. Anota lo que encuentres.

6. Piensa un momento en aspectos de la realidad cotidiana de tu centro que afectan de forma diferente a hombres y a mujeres y en la expresión que se hace de los mismos. Anota tres experiencias diferentes.

7. Lee y compara los artículos sobre uso sexista del lenguaje de Amparo Rubiales y Charo Nogueira con las opiniones que seguramente habrás oído en la calle, en la radio, en el trabajo o en casa ¿Qué conclusiones sacas de este debate?

8. En la actividad número 3 del módulo 1, hiciste una observación acerca de expresiones androcéntricas en los libros de texto que habitualmente manejas. Intenta ahora convertir las expresiones elegidas en otras en las que se tenga en cuenta a ambos sexos teniendo en cuenta las pautas propuestas en el documento NOMBRA.

3. Textos y contextos

Los instrumentos que tenemos y utilizamos cotidianamente en los centros educativos suelen tener como herramienta de comunicación las **palabras** y cada vez con más frecuencia las **imágenes**. De hecho en la educación infantil y primer ciclo de primaria la abundancia de imágenes se acerca mucho a la de palabras y a medida que avanzan los cursos cada vez se usan menos imágenes y más palabras.

En todo caso, los materiales sobre los que más se apoya el profesorado, es decir los libros de texto, aportan con sus imágenes y palabras una manera determinada de interpretarnos y de interpretar el mundo. Este apartado trata de analizar o al menos proporcionar claves que ayuden al profesorado a elegir los libros de texto y a tener en cuenta nuevos criterios a la hora de completar la información que en ellos aparece.

Además de los libros de texto, los **contextos cotidianos** en los que nos movemos y en los que se mueve nuestro alumnado ofrecen también y de forma continuada mensajes diversos, algunos de ellos muy sexistas. En algunos de estos contextos podemos intervenir directamente; por ejemplo podemos intentar disponer en el centro de una biblioteca coeducativa, podemos intentar que en los carteles y producciones que adornan los pasillos haya una representación amplia y rica de hombres y mujeres u organizar una ludoteca con juegos cooperativos. Pero hay otros contextos donde esto es mucho más difícil como son, por ejemplo, internet, los videojuegos, las canciones, la publicidad y en general la información emitida desde los medios de comunicación de masas. En estos casos es importante que el

alumnado, según avanza en edad, vaya teniendo claves que le ayuden a desarrollar actitudes críticas ante los mensajes que le llegan.

En la página educativa del Principado de Asturias nos dicen que *“es esencial impulsar desde el ámbito educativo una acción pedagógica continua e interdisciplinar a lo largo de la enseñanza primaria y secundaria que favorezca la adquisición de competencias lectoras y de actitudes críticas ante los mensajes que emiten de una manera indiscriminada y a gran escala los medios de comunicación de masas y la publicidad. Si educar es algo más que instruir en el conocimiento de los conceptos y de los hechos de cada disciplina, si educar es una tarea de innegable dimensión ética y democrática orientada a fomentar el dominio de determinadas destrezas y la adquisición de actitudes críticas ante cualquier fenómeno de discriminación entre las personas por razón de sexos, origen social, raza o creencia, entonces el mundo de la educación debe comprometerse con una educación crítica de los lenguajes y de los mensajes que, en el seno de los medios de comunicación y de la publicidad construyen estereotipos sociales y sexuales, reproduciendo así una visión fragmentaria y distorsionada de la realidad”*⁸.

3.1. Los libros de texto

Para que un libro de texto sea de calidad, hay que tener en cuenta diversas cuestiones: que sea **útil** para enseñar, que sea **riguroso** en sus planteamientos y que ofrezca **modelos de identificación** a chicas y chicos sin limitar sus expectativas, en ningún campo, por razón de sexo. Es cierto que en los últimos años se han ido produciendo cambios en estos textos y así, cada vez es más habitual encontrarnos con imágenes que representan a niños y a niñas realizando todo tipo de actividades con una representación equilibrada de ambos sexos. También se ven con una mayor frecuencia que en otros tiempos imágenes no estereotipadas en las que, por ejemplo, hay hombres que realizan tareas domésticas o mujeres conductoras o albañilas.

⁸ En www.educastur.princast.es/cpr/Gijón/recursos/coeducación

Hay algunos esbozos de información relacionados con tener en cuenta la historia de la vida cotidiana; por ejemplo, en algunos libros de Conocimiento del Medio y de Ciencias Sociales aparecen algunos párrafos dedicados a cómo se vestía la gente en diferentes épocas históricas, cómo fue modificándose su alimentación a partir del contacto con otras culturas, o el funcionamiento de los instrumentos y objetos que usamos de forma cotidiana. En algunos libros de Matemáticas y de Ciencias podemos ver aportaciones y datos biográficos de mujeres que hicieron aportaciones en distintas áreas, la mayoría de las veces a modo de “curiosidad”. También, con mayor frecuencia que antaño, se habla en algunos enunciados de problemas, ejemplos y actividades, de hombres que van a la compra, se equivocan con el cambio y compran productos de limpieza o de mujeres que, sin dejar de hacer estas actividades, también se interesan por las ciencias, son ingenieras, hacen deporte, etc.

Aquí tienes algunos ejemplos:

11 Los inventos y las máquinas

Alicia acaba de estrenar una bicicleta. Se le ha salido la cadena y no sabe cómo colocarla, pero sus amigos Carmen y Fernando si saben cómo hacerlo y la están ayudando. Hasta este momento Alicia nunca se había preguntado cómo funcionaba una bicicleta. Y ahora empieza a pensar que es una máquina muy complicada...



- ¿Tienes bicicleta? ¿Sabes cómo funciona?
- ¿Qué otras máquinas sabes utilizar?
- ¿Qué invento te parece más útil: la lavadora o el frigorífico? ¿Por qué?

Los inventos y las máquinas hacen nuestra vida más fácil y agradable. ¿Te gustaría saber más cosas sobre ellos y sobre cómo funcionan?

Figura 2.9 Conocimiento del Medio. 4º Primaria.
SM. 2003, p.120



EL RINCÓN DE LA LECTURA

de Caballero del Imperio Británico. En 2002, la ONU la nombró Mensajera de Paz y en 2003 recibió el premio Príncipe de Asturias. Ha creado varias fundaciones dedicadas a la formación de clubes de conservación en las escuelas. Dirige una Cadena de Santuarios, en los que se cuida a los chimpancés confiscados a los cazadores furtivos y a los comerciantes ilegales. Gracias a su trabajo, la Reserva de Caza de Gombe Stream se ha convertido en un centro de investigación protegido como Parque Nacional.

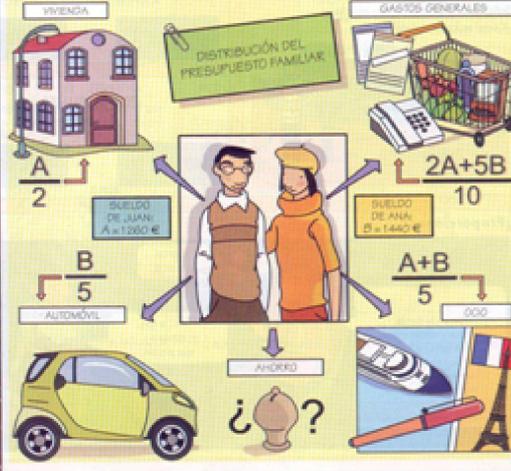
COMPRENDO LO QUE LEO

41. ¿Cuándo es más efusivo el saludo entre chimpancés?
42. ¿Qué sorprendió a Jane Goodall mientras observaba a los chimpancés saludándose entre ellos?
43. ¿Qué semejanzas encuentra Jane Goodall entre chimpancés y humanos?
44. ¿Qué quiere decir la autora del texto con la frase «nosotros y los chimpancés tuvimos un mismo antecesor»? ¿En qué se basa para establecer esta afirmación?

Figura 2.10 Ciencias de la Naturaleza, 1º ESO. Santillana, 2007, p.73

ÁLGEBRA

REFLEXIONA



Ya habrás visto expresiones matemáticas en las que intervienen letras: fórmulas, presentación de propiedades numéricas, etc. Ahora vas a aprender a manejar estas expresiones iniciando el estudio de una parte nueva de las matemáticas: el **álgebra**.

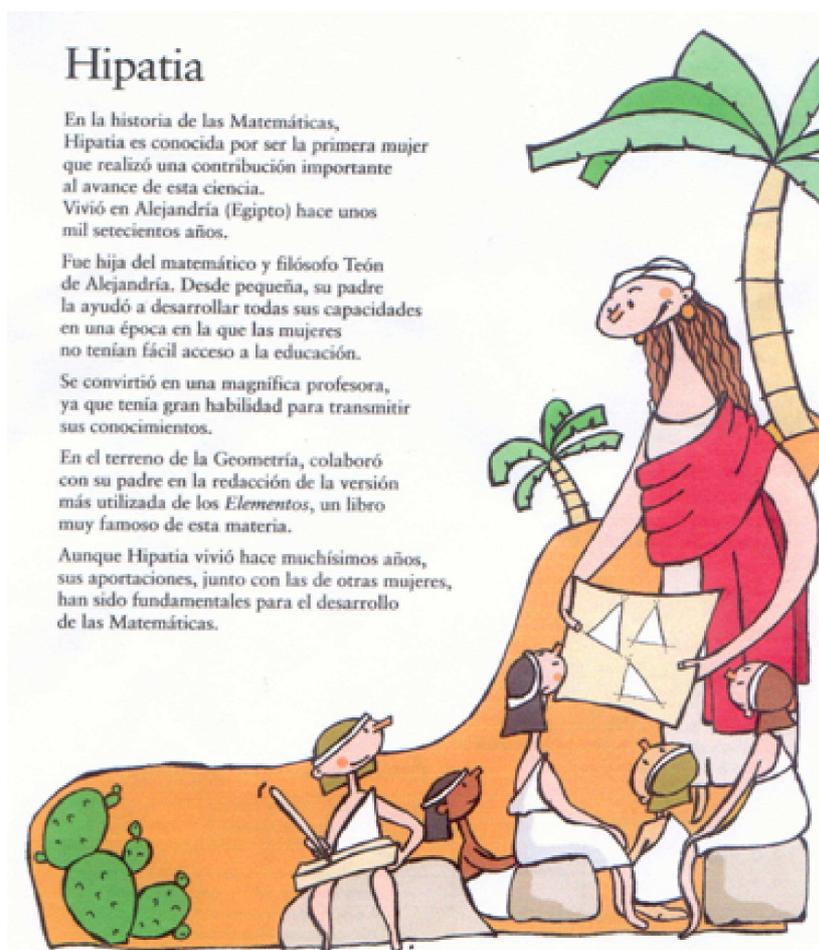
En la clase de Educación para el Consumo se está analizando la distribución del gasto de la familia que aparece en la ilustración. Para ello, completa la siguiente tabla:

VIVIENDA	AUTOMÓVIL	OCIO	GASTOS GENERALES	AHORRO	TOTAL INGRESOS
$\frac{A}{2}$			$2A + 5B$		$A + B$
$\frac{1260}{2}$			$2 \cdot 1260 + 5 \cdot 1440$		
			10		
			972		

Figura 2.11 Matemáticas, 1º ESO. Anaya, 2003. p. 174



Figura 2.12 Conocimiento del Medio, 4º Primaria, SM, 2003 p.121



Hipatia

En la historia de las Matemáticas, Hipatia es conocida por ser la primera mujer que realizó una contribución importante al avance de esta ciencia.

Vivió en Alejandría (Egipto) hace unos mil setecientos años.

Fue hija del matemático y filósofo Teón de Alejandría. Desde pequeña, su padre la ayudó a desarrollar todas sus capacidades en una época en la que las mujeres no tenían fácil acceso a la educación.

Se convirtió en una magnífica profesora, ya que tenía gran habilidad para transmitir sus conocimientos.

En el terreno de la Geometría, colaboró con su padre en la redacción de la versión más utilizada de los *Elementos*, un libro muy famoso de esta materia.

Aunque Hipatia vivió hace muchísimos años, sus aportaciones, junto con las de otras mujeres, han sido fundamentales para el desarrollo de las Matemáticas.

Figura 2.13 Matemáticas, 6º primaria (Un paso más).
Santillana, 2006, p. 64

No obstante, tal como dice la historiadora **María Milagros Montoya** “tenemos pendiente la tarea de hacer visible la aportación histórica de las mujeres y cambiar la mirada o la interpretación histórica, porque las fuentes, como denominamos a los documentos históricos, están sexuadas, como lo está la vida misma, pero la interpretación es neutra en masculino universal y en un discurso separado de la vida. Y nos duele, pero... seguimos con unos libros de texto donde el hombre no tiene origen, no ha necesitado nacer de una madre, ni ser alimentado, ni crecer en relación. Sólo vive para cazar, guerrear y conquistar. Y las mujeres no existen, porque no se las nombra. Nos duele que las nuevas generaciones, que son las protagonistas de la nueva civilización, sigan aprendiendo una historia bélica, alejada de la vida de las mujeres, y cada vez más también de la vida de muchos hombres.

Hace ya varias décadas que muchas investigadoras, grupos de mujeres y equipos de profesoras han realizado trabajos importantes para hacer visible la presencia de las mujeres en la historia. Otras hemos intentado aproximaciones introduciendo alguna biografía de mujer, buscando nuevos enfoques didácticos, como por ejemplo poner como eje vertebrador la comida en vez de la guerra”⁹.

Por tanto es importante seguir trabajando sobre los textos que utilizamos a diario, ya que una lectura más pormenorizada todavía nos lleva a ver que:

- En los libros de lengua no se hacen **reflexiones críticas** sobre el género gramatical ni sobre la importancia del cambio en el uso de la lengua.
- El **protagonismo masculino** prevalece en todas las asignaturas y apenas se recogen aspectos relacionados con las aportaciones femeninas a la cultura.
- Se sigue utilizando el masculino como si fuera **genérico**.
- Apenas hay **referentes femeninos** en las asignaturas: falta representaciones de mujeres y sus aportaciones a cada área de conocimiento.

No obstante, se encuentran grandes diferencias de una editorial a otra; por ello, a la hora de elegir los libros de texto es importante tener en cuenta al menos tres aspectos: las ilustraciones, los contenidos y el lenguaje.

En cuanto a los **contenidos**, es importante que los libros que se elijan:

- Mencionen indistintamente a hombres y mujeres tanto en actividades profesionales como en la realización de trabajos domésticos.
- Contengan una representación de hombres y mujeres en puestos de dirección y ocupando posiciones relevantes, de manera que no aparezcan siempre ellas como subordinadas y dependientes.
- Reflejen la presencia y aportaciones de hombres y mujeres en las diferentes asignaturas, evitando que los hechos aparezcan protagonizados exclusivamente por hombres.

⁹ Milagros Montoya Ramos y Juan Cantonero Falero, *En femenino y en masculino: la diferencia sexual en el aula*. (Duoda 29, 2005, p.126).

- Recojan las aportaciones de mujeres en los avances científicos y tecnológicos.

En cuanto al **lenguaje** utilizado, es necesario:

- Evitar el uso del masculino genérico.
- Utilizar el lenguaje de forma que no se infravalore a las mujeres.
- Nombrar a ambos sexos, utilizando el masculino y el femenino o bien mediante genéricos.

En cuanto a las **ilustraciones**, se valorarán aquellos libros que:

- Eligen textos que incluyan un número equilibrado en las imágenes que representan a mujeres y a hombres.
- Evitan imágenes estereotipadas de hombres y mujeres en cuanto a la realización de actividades, representación del cuerpo, etc.
- Incluyen imágenes de hombres y mujeres en la realización de todo tipo de actividades sociales, domésticas, laborales.
- No reproducen imágenes que reflejen victimismo y subordinación.

Por último, mira estas imágenes de los cuadernos de Educación de Adultas **De otra manera**, y observa cómo, en este caso a través del aprendizaje de la lectura y la escritura, se ofrecen palabras y contenidos que tienen en cuenta a las mujeres.

persona

Las mujeres no *partimos* de cero.
Mi abuela era una *persona* muy *particular*, era *partera*, ayudaba a las mujeres en sus *partos*.
Yo soy *portadora* de su sabiduría.
Así, ella, yo y más mujeres, *participamos* en las páginas de la historia.



testimonio
TESTIMONIO
testimonio

"No se nace mujer, se *hace*"
Simone de Beauvoir

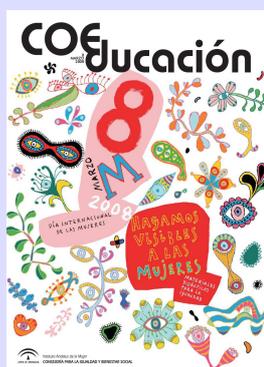
Este es el *testimonio* de una mujer:
"No se nace mujer, se *hace*"

Este es el *testimonio* de Adriana Rich, una poeta de hoy:
"Bajo mis *parpados*, nuevos ojos se han abierto".

Ellas han dado su *testimonio* como mujeres.

Figura 2.14 De otra manera. Cuadernos de educación de adultas.
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Ministerio de Educación y cultura. 2001. p. 107 y 114

+ Para saber más.... Revisemos nuestros materiales escolares. 📖



Fuente: Revista Coeducación. Pág. 5-9. 8 de marzo de 2008. Instituto Andaluz de la Mujer.

3.2. Contar cuentos cuenta

Cuando contamos cuentos regalamos palabras y las palabras son alimento, tan importante como la comida o el sueño. Los cuentos forman también parte de una cultura y a través de ellos se transmiten unos **valores** más o menos explícitos. A través de sus historias ayudamos a niños y niñas a superar miedos, les decimos cuando deben confiar y cuando deben desconfiar, les ayudamos a que vean la vida con ilusión, les decimos que la creatividad y la imaginación son importantes para vivir. Pero, a veces pasa también que, a través de ellos, se potencian los mimbres de una cultura androcéntrica.

Una breve reflexión sobre sus personajes nos puede llevar a ver como las protagonistas de muchos cuentos clásicos (véase Blancanieves, Cenicienta, Caperucita, etc.) necesitan casi siempre de la mano de un personaje masculino que las ayude a solucionar sus problemas; en muchas ocasiones son personajes dulces, llenos de bondad, de una gran belleza física y delicadeza en sus modales; a veces son un poco desobedientes, y esto las lleva a realizar grandes descubrimientos, pero al final, casi siempre reciben un pequeño castigo o reprimenda y vuelven a ser “buenísimas”; el objetivo final de la gran mayoría de ellas suele ser la vida en pareja y por eso se las ve felices cuando encuentran a su “príncipe encantado”. De la misma forma, los personajes masculinos suelen ser arriesgados y belicosos, aunque presentados como “valientes”, independientes de las y los demás, tienen a cargo tareas descomunales como salvar un reino y casi siempre su gran estrategia pasa por la lucha contra “el mal”, que se presenta en forma de dragón, de ogro, de brujo, de enemigo o de cualquier otro tipo de personaje maligno. Suelen mostrarse como grandes héroes en busca de su amada, que representa una parte de su felicidad, pues la principal es su propia fama.

 **Investiga...** Elige un cuento cualquiera y observa los siguientes apartados. Si quieres puedes intentar rellenar la ficha. ¿Qué conclusiones obtienes de tus observaciones?

Para evitar caer en el androcentrismo de algunos cuentos sería interesante tener en cuenta algunas **claves**:

- No se trata de dejar de contar cuentos clásicos, pero conviene “airearlos”; es decir, de vez en cuando cambiar el final y decir, por ejemplo que “*se casaron, pero no fueron felices y decidieron separarse*”; o poner a las y los personajes en otro contexto, cambiando *el castillo encantado* por “*un apartamento en una urbanización sin piscina*”; o bien cambiar los papeles de manera que en alguna ocasión tanto el como la protagonista sepan pedir la ayuda de la pareja para poder vencer una situación. Se trata de abrir la posibilidad de contar los mismos cuentos de diferentes maneras; describir con otras palabras a los personajes, ofrecer diferentes posibilidades de ser feliz, etc.
- **Itxaso Sasiain** nos indica que en los cuentos tradicionales conviene distanciarse de la moraleja culpabilizante que a veces envuelven los actos de sus protagonistas femeninas y de esa manera encontrar formas libres de ser mujer; así encontraremos a “*mujeres capaces de escuchar sus deseos propios y abandonarse a ellos, como el gusto y el disfrute que experimenta Cenicienta en el baile más allá de la medianoche, y por otro, niñas valientes de caperuza roja, con un ávido espíritu de curiosidad y descubrimiento para alejarse del camino y pasear por el bosque, conociendo plantas, animales y olores hasta entonces desconocidos*”¹⁰.
- Tratar de combinar los cuentos clásicos que conocen porque están en el ambiente, en la calle, en el colegio, etc, con otro tipo de cuentos donde haya personajes femeninos y masculinos que adoptan diferentes actitudes ante la vida, se plantean otros fines y emplean otras estrategias diferentes a las que nos ofrecen los cuentos clásicos.
- Actualmente la literatura infantil y juvenil es tan amplia que realmente no existe tanta dificultad como hace algunos años a la hora de encontrar cuentos con las más variadas características; se trata únicamente de elegir aquellos en los que

¹⁰ Itxaso Sasiain y Almudena Mateos. *Contar cuentos cuenta. Serie Cuadernos de Educación no sexista nº 18* . Instituto de la Mujer. Madrid, 2006, p.26.

observemos que los personajes masculinos y femeninos protagonistas estén cada vez más libres de estereotipos sexistas.

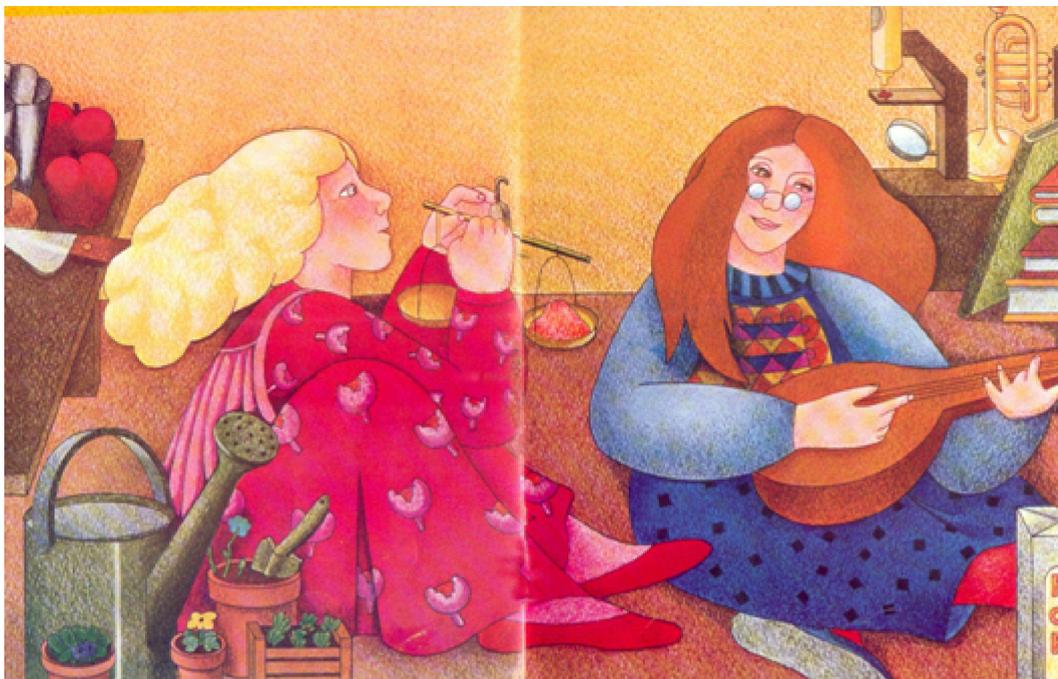


Figura 2.15 Ilustración del cuento Nuncajamás, de Adela Turín y Leticia Gallí Editorial Lumen, 1990

 **Investiga...** A modo de ejemplo, observa el texto siguiente. Es un fragmento que pertenece al cuento "Nuncajamás" de Adela Turín y Leticia Galli (Lumen, 1978). Las protagonistas son Milena y Melusina. La primera es una princesa y la segunda una bruja:

"Érase una vez la princesita rubia y bellísima de siempre. Se llamaba Milena. Unos decían que sus cabellos parecían de oro y otros decían que sus cabellos parecían de miel.. La tía Iris, por ejemplo decía: "Qué guapa eres Milena-cabello-de-oro. Eres la más hermosa de todas..."

"Pero Milena tenía una amiga. Era la bruja Melusina, joven y bella como casi todas las brujas, pese a lo que digan las malas lenguas. Melusina había sido desterrada a un torreón del castillo porque sus conocimientos de astronomía, de medicina y de química, ponían furiosos a los doctores del reino, que no sabían nada de nada, pero pasaban por supersabios. Melusina vivía sola, con siete gatos de distintos colores y una lechuza dorada. Y Milena pasaba horas y horas viendo como Melusina preparaba filtros y pociones que curaban las enfermedades, y cómo cultivaba hierbas medicinales en el jardincillo de la torre".

En ocasiones se ha interpretado que estar libre de estereotipos sexistas consiste en realizar un **cambio de roles**, en el sentido de invertirlos; y aunque esta es una técnica interesante para trabajar en las aulas, no por ello los cuentos dejan de ser sexistas; es decir, no se trata de que repentinamente los hombres sólo hagan labores en casa y cuiden bebés mientras que las mujeres se van temprano a trabajar en la construcción y vuelven a casa al anochecer. Se trataría más bien de ofrecer un modelo en que ambos, mujeres y hombres participaran de todas las esferas de la vida: trabajo, familia, ocio, vida social, etc. y donde mujeres y hombres tienen la posibilidad de decidir sobre su propia vida más allá de un destino prefijado. A modo de ejemplo fíjate en los siguientes finales para el cuento de la Bella Durmiente (ejemplo tomado del manual *Ni ogros ni princesas*, Editado por el Principado de Asturias, pág. 154):

Relato A: “(...) Cada vez más extrañado, se adentró en el castillo hasta llegar a la habitación donde dormía la princesa. Durante mucho rato contempló aquel rostro sereno, lleno de paz y belleza; sintió nacer en su corazón el amor que siempre había esperado en vano. Emocionado, se acercó a ella, tomó la mano de la muchacha y delicadamente la besó... Con aquel beso, de pronto la muchacha se desperezó y abrió los ojos, despertando del larguísimo sueño. Al ver frente a sí al príncipe, murmuró: ¡Por fin habéis llegado! En mis sueños acariciaba este momento tanto tiempo esperado". El encantamiento se había roto. La princesa se levantó y tendió su mano al príncipe. En aquel momento todo el castillo despertó. Todos se levantaron, mirándose sorprendidos y preguntándose qué era lo que había sucedido. Al darse cuenta, corrieron locos de alegría junto a la princesa, más hermosa y feliz que nunca. Al cabo de unos días, el castillo, hasta entonces inmerso en el silencio, se llenó de cantos, de música y de alegres risas con motivo de la boda”.

Relato B: (...) Estaba la princesa leyendo un libro en el jardín de palacio cuando llegó un príncipe de un lejano país, atraído por las noticias de su sabiduría, y quiso verla. La princesa, curiosa, aceptó y le invitó a tomar una limonada porque hacía mucho calor. Él, nada más verla, impresionado por su belleza, cayó a sus pies y le propuso matrimonio. La princesa, asombrada, lo miró fijamente

diciéndole: perdone, caballero, usted y yo no nos conocemos de nada, así que no sé cómo se atreve a pedirme que me case con usted. ¿Acaso sé yo si tiene buen carácter, si es simpático, si le gusta la música o si sabe cocinar perdices? ¿Me ha preguntado si yo tengo un amor, si me gustan los hombres o si tengo interés en casarme? La princesa cogió de nuevo el libro y siguió leyendo. El príncipe, cabizbajo, se dio media vuelta y se marchó pensando que se había equivocado de cuento.

+ Para saber más.... [Contar cuentos cuenta en femenino y en masculino.](#) 



Fuente: Almudena Mateos e Itxaso Sasiain. Cuadernos de educación no sexista. Nº 18 Instituto de la Mujer (2006)



Vídeo: [Juguetes no sexistas](#)

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE, 2004. Bloque Los juguetes no

3.3 Otros materiales

Son muy diversos los materiales que el alumnado tiene a su alcance a través de los cuales se transmite una forma de interpretar este mundo profundamente androcéntrica y sexista. Estos materiales son las canciones que escuchan una y otra vez, las revistas para adolescente que encuentran en quioscos de prensa, los comics, los anuncios publicitarios y un largo etcétera. Esta claro que la escuela no puede responsabilizarse de la “neutralización” de los contenidos sexistas que aportan muchos de estos materiales, pero si puede ayudar a generar en el alumnado una **actitud crítica** ante los mismos, de manera que puedan cuestionar

los mensajes, las imágenes y las palabras. Por ello, sería interesante “estar al día” con respecto a las referencias que chicos y chicas obtienen a través de:

- Cómics
- Las revistas juveniles
- Lenguaje publicitario
- Chicos y chicas en las series de televisión
- Anuncios de ofertas de trabajo
- Cine
- Literatura

También desde la escuela se pueden ofrecer otras alternativas, otros modelos que entren en conflicto con los anteriores. Lo importante en este caso es ofertar aquello que se quiere conseguir, aquello hacia lo que se quiere tender; es decir, dar existencia simbólica a otras formas de hablar, relacionarse o mostrarse.

Se trata sobre todo de considerar que dentro de la oferta general, si buscamos un poco más podemos encontrar cada vez con más facilidad canciones, películas, libros que ofrecen con sus palabras y sus imágenes formas de interpretar la realidad cotidiana libres de estereotipos.



Figura 2.18 En la escuela, las niñas y los niños pueden aprender a cuestionar los mensajes, las imágenes, las palabras...
Fuente: Contar cuentos cuenta. Instituto de la mujer (2006)

 **Investiga...** Observa las siguientes canciones populares:

Al pasar la barca
Me dijo el barquero:
"las niñas bonitas
no pagan dinero".

Yo no soy bonita,
Ni lo quiero ser
.....

El cocherito, leré
me dijo anoche, leré
que si quería, leré
montar en coche, leré.

Y yo le dije, leré,
Con gran salero, leré,
No quiero coche, leré,
Que me mareo, leré.

Ambas forman parte de un juego que se realiza con una comba o cuerda y se cantan mientras se salta. Son canciones repetidas desde hace muchos años y forman parte de una cultura popular en la que las mujeres también han expresado, sus deseos, sus gustos o lo que quieren y no quieren hacer.

Observa estos otros fragmentos de canciones actuales en los que también se habla de mujeres que se sienten libres:

ELLA

Ella se ha cansado
de tirar la toalla
se va quitando
poco a poco Telarañas
No ha dormido esta noche
Pero no está cansada
No miró ningún espejo
Pero se siente "to guapa"
Hoy ella se ha puesto
Color en las pestañas
Hoy le gusta su sonrisa
No se siente una extraña
Hoy sueña lo que quiere
Sin preocuparse por nada
Hoy es una mujer
que se da cuenta de su alma
(...)
Hoy vas a descubrir
Que el mundo es sólo para ti
Que nadie puede hacerte daño
Hoy vas a conquistar el cielo
Sin mirar lo alto
Que queda del suelo
(...)

Bebe. Pafuera Telarañas

LILITH

¿Quién fue la primera mujer
la que se hartó de vivir para Adán
y se marchó del Edén?

¿Quién fue la mujer que pasó
del paraíso del bien y del mal
y sin pensarlo se fue?

Ni heroína, ni princesa,
ni voluble, ni perversa,
crece libre y no se deja
someter.

¿Quién fue la mujer que también
surgió del polvo y la arcilla y no fue
hueso del hueso de Adán?

¿Quién fue la mujer que creció
en la subversión y no quiso entender
el sexo sin libertad?

Ni heroína, ni princesa...

¿Quién fue la mujer que cansada
de vivir infeliz y atrapada
se decide a volar?

¿Quién fue la primera mujer
que independiente en su forma de ser
no se dejó gobernar?

Ni heroína, ni princesa...

Pedro Guerra. Lilith.

3.4 Nuevas tecnologías

La informática es actualmente una herramienta imprescindible. No hace mucho aparecía un breve reportaje en TV donde se indicaba que la gente joven cuidaba su imagen a través del vestido, del peinado y del móvil. Nos resulta ya muy difícil imaginarnos sin ordenadores, sin pantallas, sin móviles y sin Internet.

Esta generalización de la informática en nuestras vidas ha supuesto algunos cambios en la **comunicación** entre las personas y en el tipo de **lenguaje** que utilizamos en estas comunicaciones. Así, el estilo comunicativo de los mensajes de móviles, chats y correos electrónicos tiende a ser rápido, con frases mal construidas gramaticalmente, lleno de abreviaturas, casi como un código, de manera que la rapidez en la interacción y la posibilidad de comunicarnos al mismo tiempo con muchísimas personas en cualquier tiempo y lugar (que sería el aspecto positivo), tiene como contrapartida la pérdida de riqueza en la expresión escrita y el escaso cuidado en la comunicación.



Figura 2.19 El estilo comunicativo utilizado en las nuevas tecnologías es muy diferente al estilo de otras expresiones escritas.

Fuente: Banco de imágenes del CNICE

En los espacios educativos, el uso de los ordenadores tiene claras ventajas en cuanto a la presentación de contenidos, posibilidad de plantear juegos educativos, realizar actividades de modo conjunto, aprender a través de la imagen, etc. Pero al mismo tiempo la presencia permanente en el aula de los ordenadores dificulta en gran medida la interacción entre el alumnado, así como la realización de otro tipo de tareas que necesitan de un espacio cómodo en el aula. Por ello, a la hora de plantear el uso de las nuevas tecnologías es importante actuar con cautela, de manera que la informática no acapare, con sus instrumentos y sus contenidos todo el espacio educativo.

Los datos del Instituto de la Mujer nos hablan de un **uso** diferente de las nuevas tecnologías en hombres y en mujeres. En España, en el año 2000, los datos de hombres usuarios de la red giraba en torno al 62%, mientras que las mujeres eran un 38%; en el año 2007, el porcentaje de mujeres era de 41% y el de hombres de 59%. (<http://www.mtas.es/mujer/mujeres/cifras/tablas/Wmedios1.XLS>).

Sin embargo también hay una importante diferencia en cuanto a los **contenidos** a los que acceden, ya sea mediante la red, ya sea mediante los videojuegos, de manera que se hace necesario que tanto desde las familias como desde la escuela se tengan en cuenta una serie de criterios para educar en un uso adecuado y crítico de los contenidos que chicas y chicos manejan a través de las nuevas tecnologías. Más concretamente:

- Es habitual apreciar un **vocabulario sexista** en muchas páginas, y en gran número de ellas aparece silenciado el femenino. Incluso en los procesadores de texto que habitualmente se utilizan es habitual encontrar que muchas palabras que utilizamos habitualmente para designar actividades realizadas por mujeres, no aparecen en sus diccionarios y el corrector automático del texto “nos avisa” del supuesto error. Iniciativas interesantes son las aportadas por documentos como nombra.en.red, que es una propuesta para instalar en el ordenador y a través de la cual podemos corregir fácilmente usos sexistas de la lengua, ofreciendo alternativas de redacción y expresiones con las que poder sustituir

otras sexistas o androcéntricas. El documento parte de la dificultad que todas las personas tenemos para crear formas de expresión diferentes a las aprendidas y por ello han ido recogiendo en una base de datos diferentes opciones que han sido utilizadas y desarrolladas, sobre todo por mujeres.

- Una utilización adecuada de la red tendría que incluir un aprendizaje que permitiera a usuarios y usuarias una **navegación con criterio** para decidir acerca de la utilización o no de determinadas páginas de contenidos sexistas, pornográficos, comerciales... y en definitiva para saber decidir si cada una de las páginas visitadas es “basura informática” o se ajusta a unas claves de calidad. Si no, la red se convierte en un medio más de manipulación, difusión y afianzamiento de contenidos sexistas.
- Al mismo tiempo la red constituye una plataforma de posibilidades para entrar en **relación** con otras personas, transmitir ideas, debatir puntos de vista; es una herramienta útil siempre y cuando se tengan en cuenta también sus límites, por ejemplo que aún siendo una herramienta que acerca, no sustituye la presencia de otras personas ni tiene la riqueza, la emotividad o el contacto de las relaciones cara a cara.
- Parece que los hombres y los chicos son más vulnerables en cuanto a la utilización de contenidos violentos y sexistas. Un estudio de la Universidad de León (*La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. CIDE/ Instituto de la Mujer, 2004) realizado en 2003-04 nos indica que son los chicos quienes más utilizan videojuegos y que una gran parte de los existentes en el mercado pueden catalogarse de sexistas y violentos.

+ Para saber más.... Nombrar en red. 



Fuente: Instituto de la Mujer (2006)

3.5 Actividades

9. Diseña las siguientes actividades:

- Elabora un ejercicio en el que un hombre aparezca implicado en la realización de las labores de limpieza de una casa.
- Otro, en el que la protagonista sea una mujer que dirige una escuela de informática.
- Una actividad en la que tu alumnado tenga que investigar cómo un tema de la asignatura que impartes afecta a su vida cotidiana.
- Una actividad en la que haya que descubrir e investigar sobre mujeres y hombres que participaron en algún hecho concreto relevante en tu asignatura.

10. Piensa un momento en el cuento de Caperucita Roja; intenta recrear la escena del bosque en la que la protagonista va descubriendo un escenario nuevo para ella y va disfrutando con sus descubrimientos. Utiliza palabras que describan su curiosidad, sus emociones, la actividad física que va desarrollando, las inquietudes que le surgen, las decisiones que va tomando en el camino.

11. Busca en el diccionario la palabra hombre y la palabra mujer; anota las diferencias que encuentres en cuanto a número de acepciones, igualdad de trato en ambas definiciones, acepciones negativas que aparecen en cada entrada. Escribe tus conclusiones.

4. Repaso del módulo

El lenguaje es nuestro medio de comunicación por excelencia. Es clave en la interpretación del mundo y en la transmisión de afectos, ideas, cultura, valores.

Hablar es hacer simbólico. La lengua tiene capacidad para dar sentido y significado a la realidad que vemos, para conocer aquellos otros aspectos que no tenemos presentes o para imaginar nuevas maneras de concebir y entender el mundo.

La lengua que hablamos no sólo es un código, ni existe en abstracto. La aprendemos en la primera infancia en una relación amorosa y de cuidado generalmente con la madre o con quien ocupe su lugar, por eso se llama lengua materna. En la lengua materna las palabras se corresponden con las cosas y aprendemos a nombrar por la confianza en quien nos enseña

El uso que se hace de la lengua refleja, al menos en parte los **valores** presentes en la sociedad donde ese lenguaje se utiliza y se transforma. En una sociedad patriarcal se da un uso androcéntrico y sexista del lenguaje.

Sin embargo, el hecho de que la lengua esté viva en cada hablante, hace que sea modificable y **flexible**, posibilita al mismo tiempo otros usos, otras maneras de hablar y de expresarse mediante palabras que permitan decir:

- Que hay dos sexos habitando este mundo.
- Que cada uno de los sexos siente la necesidad de expresar e interpretar el mundo desde sí, desde su ser sexuado y partiendo de la propia experiencia.
- Que la realidad se transforma, que hombres y mujeres nos transformamos con ella y que es necesario hablar y dar cuenta del significado que para unos y otras tienen esos cambios.
- Que el lenguaje también tiene la capacidad de ir transformando esa realidad, abriendo nuevos caminos, nuevos espacios simbólicos que reflejen diversas formas de ser hombre y de ser mujer.
- Que es importante para ambos sexos sentir que tienen un hueco en el lenguaje; sentir, en definitiva, que existen.

Para aprender y enseñar a utilizar la lengua de manera no sexista, contamos con la libertad de poder **elegir** las palabras y de usarlas de otra manera en la vida cotidiana. Además del cuidado en nuestras expresiones, también es importante poner empeño en la transformación de los **materiales** que suelen apoyar la labor educativa, así como de los **contextos** que influyen en el aprendizaje y educación del alumnado.

5. Actividades

1. Observa cómo se nombra y representa a las mujeres en tu centro, realizando las siguientes comprobaciones:
 - ¿El lenguaje del centro contempla la existencia de ambos sexos: por ejemplo hay “sala de profesorado” o “sala de profesoras y profesores” o sigue siendo “sala de profesores”?
 - Los textos propios del centro, como el Proyecto Educativo, o las cartas que habitualmente se envían a las familias ¿Están escritas teniendo en cuenta a ambos sexos?
 - En los carteles, anuncios, trabajos que aparecen en las paredes del centro ¿hay una presencia de mujeres y hombres en los mismos que responde a la realidad?
2. Vas a realizar un pequeño experimento: si aún no lo has intentado, prueba durante un día entero a hablar nombrando a los dos sexos mientras estés en el Centro educativo. Anota:
 - Tus observaciones con respecto a la actitud de tus alumnos y alumnas: ¿alguien se ha sentido bien? ¿alguien se ha molestado?; ¿no se han dado cuenta? ¿te han preguntado?
 - Tus observaciones con respecto a tu propia experiencia: ¿te ha costado mucho? ¿ha cambiado en algo la percepción de tu realidad?
 - Tus observaciones con respecto al resto de profesoras y profesores: ¿algún compañero o compañera te ha hecho algún comentario? ¿has recibido apoyo?, ¿has recibido críticas?

Si de forma habitual hablas nombrando a los dos sexos, intenta recordar alguna reacción de tu alumnado ante este hecho o de compañeros y compañeras, que te haya llamado la atención.

3. Elige una situación de tu vida, o que conozcas a través de la experiencia de otras personas, en la que el hecho de ser mujer o de ser hombre haya

resultado significativamente positivo. Piensa si alguna vez habías puesto palabras a esa diferencia o es la primera vez que lo haces y que ha supuesto para ti hacer esta breve reflexión sobre ello.

4. Observa los siguientes enunciados y valora si hay en ellos componentes sexistas; haz una propuesta para expresar los mismos contenidos utilizando un lenguaje no sexista:
 - Con la Revolución Francesa se consigue el sufragio universal.
 - Se inaugura la exposición “Las edades del hombre”.
 - A la fiesta de fin de curso asistieron padres, alumnos y profesores de todos los niveles.
 - “¿Tiene Vd. una cuenta en este banco? Pues quisiera hablar con su marido”.
 - Se necesita director de marketing y secretaria de dirección.
 - Rogamos a los señores clientes que guarden su turno para ser atendidos.
 - Las mujeres, en general, emplean más tiempo en las relaciones y en hablar que los hombres.

5. Mira con atención a tu alrededor y busca usos no sexistas del lenguaje. Quizá encuentres algún cartel, un compañero o compañera que se expresa nombrando a ambos sexos, un texto que contempla de forma equilibrada la experiencia o aportaciones de hombres y mujeres, etc. Anota lo que encuentres.

6. Piensa un momento en aspectos de la realidad cotidiana de tu centro que afectan de forma diferente a hombres y a mujeres y en la expresión que se hace de los mismos. Anota tres experiencias diferentes.

7. Lee y compara los artículos sobre uso sexista del lenguaje de Amparo Rubiales y Charo Nogueira con las opiniones que seguramente habrás oído en la calle, en la radio, en el trabajo o en casa ¿Qué conclusiones sacas de este debate?

8. En la actividad número 3 del módulo 1, hiciste una observación acerca de expresiones androcéntricas en los libros de texto que habitualmente manejas. Intenta ahora convertir las expresiones elegidas en otras en las que se tenga en cuenta a ambos sexos teniendo en cuenta las pautas propuestas en el documento NOMBRA.

9. Diseña las siguientes actividades:
 - Elabora un ejercicio en el que un hombre aparezca implicado en la realización de las labores de limpieza de una casa.
 - Otro, en el que la protagonista sea una mujer que dirige una escuela de informática.
 - Una actividad en la que tu alumnado tenga que investigar cómo un tema de la asignatura que impartes afecta a su vida cotidiana.
 - Una actividad en la que haya que descubrir e investigar sobre mujeres y hombres que participaron en algún hecho concreto relevante en tu asignatura.

10. Piensa un momento en el cuento de Caperucita Roja; intenta recrear la escena del bosque en la que la protagonista va descubriendo un escenario nuevo para ella y va disfrutando con sus descubrimientos. Utiliza palabras que describan su curiosidad, sus emociones, la actividad física que va desarrollando, las inquietudes que le surgen, las decisiones que va tomando en el camino.

11. Busca en el diccionario la palabra hombre y la palabra mujer; anota las diferencias que encuentres en cuanto a número de acepciones, igualdad de trato en ambas definiciones, acepciones negativas que aparecen en cada entrada. Escribe tus conclusiones.

6. Bibliografía

- Autoría Compartida; *Lo femenino y lo masculino en el diccionario de la lengua de la Real Academia Española*. Instituto de la Mujer, Madrid, 1998.
- Autoría Compartida: *Nombra en Femenino y en Masculino*. Instituto de la Mujer, Madrid, 1995.
- Autoría compartida; *Elige bien: un libro sexista no tiene calidad*. Cuadernos de Educación no sexista nº 4, Instituto de la Mujer, Madrid, 1996.
- Autoría Compartida; *En femenino y en masculino*. Cuaderno de Educación no sexista nº8, Instituto de la Mujer, Madrid, 1999.
- Autoría Compartida; *En dos palabras. En femenino y en masculino*. Serie lenguaje, nº2, Instituto de la Mujer, Madrid, 2003.
- Autoría Compartida; *Nombra en red. En femenino y en masculino*, Serie Lenguaje nº3, Instituto de la Mujer, Madrid, 2006.
- Autoría Compartida; *Guía Didáctica para el análisis de los Videojuegos*, Mujeres en la Educación, CIDE e Instituto de la Mujer, Madrid, 2004.
- Autoría Compartida; *La educación lingüística: Trayectorias y mediaciones femeninas*. Ed. Icaria, Barcelona, 1997.
- Almudena Mateos Gil e Itxaso Sasiain Villanueva; *Contar Cuentos Cuenta en masculino y en femenino*, Cuadernos de Educación no Sexista nº 18, Instituto de la Mujer, Madrid, 2006.
- Adela Turín; *Los cuentos siguen contando*, Ed. Horas y horas, Madrid, 1995.
- Adela Turín y Leticia Galli; *Nuncajamás*, Lumen, Barcelona, 1990.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE
FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN Y RECURSOS EN
RED PARA EL PROFESORADO

COEDUCACIÓN: DOS SEXOS EN UN SOLO MUNDO

Módulo 3: Violencia hacia las
mujeres



Formación en **Red**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. La violencia y la paz	5
1.1 Los conflictos y la violencia	9
1.2 ¿Ser hombre de verdad?	13
1.3 La práctica de la paz	15
1.4 La libertad en relación	19
1.5 Actividades	21
2. ¿Qué pasa en la escuela?	22
2.1 La violencia en la escuela	22
2.2 La violencia no es un juego	24
2.3 Contenidos patriarcales	27
2.4 La relación educativa	29
2.5 Actividades	33
3. La prevención	33
3.1 Hacer visible la violencia	34
3.2 Ser referentes de paz	36
3.3 Más allá de la tolerancia	39
3.4 Abrir conflictos sin violencia	41
3.5 La autoridad educativa	46
3.6 Actividades	49
4. Repaso del módulo	49
5. Actividades	52
6. Bibliografía	53

Con este módulo te proponemos reflexionar sobre la prevención de la violencia que sufren muchas mujeres en el mundo sólo por el hecho de pertenecer al sexo femenino. Quizás hayas vivido esta violencia en la propia piel, hayas acompañado a alguna víctima o hayas oído hablar de ella a través de los medios de comunicación sin sentir que se tratara de algo relacionado con tu experiencia más próxima. Sea como fuere, es probable que te hayas preguntado alguna vez, tal como lo hemos hecho otras muchas personas, **por qué se da esta violencia y qué se puede hacer para evitarla.**

Estamos hablando de una violencia que hasta hace bien poco estaba **invisibilizada** o simplemente era considerada normal. De hecho, en algunos contextos, esto sigue siendo así, sobre todo en algunas de sus manifestaciones. Te habrás fijado, por ejemplo, que en los últimos años ésta es una cuestión que aparece cada vez con más frecuencia en las noticias y en los discursos políticos. Te habrás fijado también que es cada vez menor el número de personas que se atreven a justificarla y cada vez mayor el número de quienes se refieren a ella como una lacra a erradicar.

¿Qué ha hecho posible este **cambio simbólico**? Ha sido un trabajo de mucho tiempo, podríamos decir de siglos. Diversas mujeres, a partir de sus experiencias, deseos y necesidades, en relación unas con otras, han sabido encontrar las palabras para **nombrar** la violencia vivida por el simple hecho de ser mujeres y han hallado el modo de que esas palabras circulen en el mundo. Gracias a este empeño, hoy nos encontramos con numerosas investigaciones, ensayos, materiales didácticos y políticas públicas que dan cuenta de esta realidad.



Figura 3.1 Grupo de trabajo en el Foro de las ONGs en la IV Conferencia Mundial de las Mujeres de Beijing, 1995

Fuente: VV.AA. Con las mujeres avanza el mundo. Pág. 18
Instituto de la Mujer, Madrid, 1996

Hoy, por lo tanto, frente a la nebulosa de otros tiempos, es más fácil tomar conciencia sobre el daño que se produce cuando cobra fuerza la obstinación por convertir la diferencia sexual en desigualdad entre los sexos.

📊 Datos :

- Se calcula que hay **60 millones de niñas menos** en el mundo a causa de los abortos selectivos y los infanticidios.
- El **70 por ciento de las mujeres asesinadas** en el mundo lo son a manos de sus parejas o exparejas.
- El otro genocidio de **Ruanda: 500.000 mujeres violadas**. De ellas, muchas contrajeron el SIDA y no tienen acceso a medicamentos.

Fuente: <http://www.es.amnesty.org/nomasviolencia/datos.php>

Por todo ello, te invitamos a indagar en aquello que está realmente en tus manos hacer para prevenir, evitar o reducir la violencia contra las mujeres en tu práctica docente. Esto significa preguntarse, entre otras cosas:

- ¿Qué grado de **visibilidad** tiene esta violencia en el contexto en el que vives y/o ejerces tu profesión?
- ¿Qué papel juega la **violencia en la vida de los hombres** que forman parte de ese contexto?
- ¿Qué papel juega la **violencia en la vida de las mujeres** que forman parte de ese contexto?
- ¿Con qué y con quién cuentas para **evitar** esta violencia?
- ¿Qué **estás haciendo** ya?
- ¿Qué **te gustaría hacer**? ¿Cómo puedes hacerlo en ese **contexto** concreto?

Profundizar en estas cuestiones es **poner medida a tu intervención**, o sea, es poder actuar sin pretender hacerte cargo de toda la violencia contra las mujeres que se da en el mundo (lo que sería pretender un imposible), pero sí incidiendo en su prevención y erradicación con aquellas prácticas y en aquellos aspectos que sí están a tu alcance.

Para terminar esta introducción, nos gustaría dejar un espacio para pensar sobre la **paz** que hay y que siempre ha habido. No nos referimos a la paz de los cementerios, sino a esa protagonizada por personas que están vivas y practican la paz. Una paz que sostiene y enriquece la vida y el mundo, que no reniega de las dificultades y de los **conflictos**, que hace posible transformar lo que no va bien sin dañar y disfrutar de lo que sí va bien con alegría y tranquilidad. Reconocerla nos permite practicarla y ensanchar el espacio que ocupa en nuestras vidas, lo que significa también reducir la presencia de la violencia.

1. La violencia y la paz

La palabra 'violencia' resuena de un modo concreto en cada persona. Es probable que, entre quienes estéis haciendo este curso, haya formas diversas de entender su significado. Puede ocurrir, por ejemplo, que ante un mismo hecho, haya quienes lo califiquen como violento mientras que otras personas no lo consideren así. Por eso, hemos visto la necesidad de explicar de qué estamos hablando cuando decimos 'violencia contra las mujeres'.

? Reflexiona: ¿Qué te viene a la cabeza cuando oyes la expresión 'violencia contra las mujeres'?

! Para nosotras, las autoras, violencia contra las mujeres es cualquier acción, actitud o estructura organizativa que pretende otorgar a los hombres más valor, poder y significatividad que a las mujeres. Son prácticas inscritas en esa lógica que interpreta la diferencia sexual como desigualdad entre los sexos.



Figura 3.2 Marisela Ortiz Rivera es la responsable de la organización "Nuestras hijas de regreso a casa" en Ciudad Juárez (México)

Fuente: www.amnesty.org

La violencia contra las mujeres, por tanto, no se manifiesta sólo con golpes o insultos, ni se presenta sólo en el seno de las relaciones amorosas. Hay violencia también cuando:

- **Se invisibiliza a las mujeres.**

Imagina que eres una mujer que vas a un hospital porque has tenido un ictus y el equipo médico que te atiende no es capaz de diagnosticar a tiempo lo que te pasa porque esa enfermedad ha sido estudiada tomando como patrón el cuerpo masculino y, por tanto, sin tomar en consideración como ésta se manifiesta en un cuerpo de mujer.

Esta es una situación real que se ha dado muchas veces, no sólo en relación al ictus, sino también ante otras muchas enfermedades. ¿Cómo te sientes ante algo así?

- **Se desprecia lo que son y hacen las mujeres.**

Imagina que una mujer conduce por una carretera con prudencia y a una velocidad acorde a lo que indica el código de circulación. Imagina además que un hombre que conduce detrás de ella hace sonar el claxon de su coche con insistencia, instándola a que vaya más rápido. Cuando logra adelantar a la conductora, le grita: ¡Mujer tenías que ser!.

Este tipo de situaciones se dan cuando se considera que la agresividad y la rapidez dan valor a los hombres mientras que el apego a la vida es visto como algo propio de las mujeres que, por lo mismo, les quita valor. Con esa lógica, por tanto, una mujer y más aún un hombre que actúa con cuidado y prudencia son objeto de desprecio, como si el apego a la vida fuera algo negativo y no algo, no sólo positivo, sino fundamental para nuestra existencia como en realidad es.

- **Se discrimina a las mujeres.**

En las fiestas populares de varios pueblos o ciudades se organizan eventos, como algunas obras de teatro en las que se representan episodios del pasado o pasajes religiosos que, en nombre de la tradición, se excluye la participación de las mujeres, incluso cuando se trata de dar vida a personajes femeninos.

¿Qué mensaje se le da a las mujeres y, de otro modo, a los hombres con este tipo de prácticas?

- **Se caricaturiza la experiencia femenina.**

Habrás visto a mujeres que hablan entre sí con complicidad y emoción en los descansillos de los edificios, en las colas del supermercado o del banco, a la hora de recoger a sus hijas o hijos en el colegio, usando el teléfono cuando hay un respiro entre tarea y tarea, en torno a una mesa de una cafetería o en situaciones más difíciles como puede ser la sala de espera de algún hospital.



Figura 3.3 El intercambio de experiencias supone un importante enriquecimiento personal y social.

Fuente: Banco de imágenes del CNICE

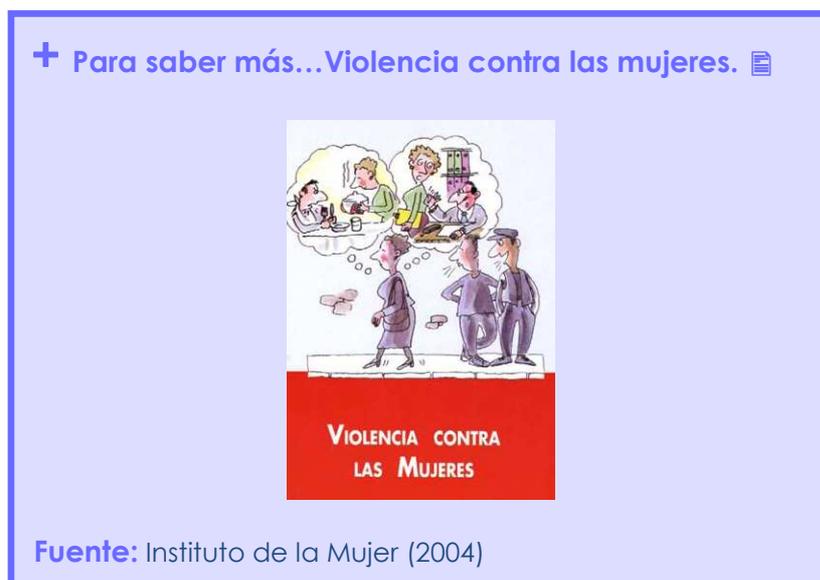
Con esta práctica, muchas mujeres se dan fuerza unas a otras, se divierten, hacen su vida más agradable o descubren formas nuevas de vivir. Sin embargo, no es extraño escuchar a alguien reducir toda esta riqueza tachándolas de ‘cotillas’. Lo mismo pasa cuando se llama ‘marujas’ a las mujeres que dedican gran parte de su tiempo y de su energía a la gestión de

sus casas y al cuidado de la vida de sus seres más allegados. O también, cuando se dice que las chicas sacan mejores notas que sus compañeros porque son más 'sumisas', dejando en suspenso sus ganas de aprender, su sentido de la autoridad o simplemente su esfuerzo.

Como puedes apreciar en estos ejemplos, reducir lo que hacemos las mujeres a estereotipos o caricaturas es un modo de descalificar lo que sabemos, deseamos o aportamos.

- **Se trata a las mujeres como si fueran objetos.**

Imagina lo que significa estar en la piel de una mujer que, tras dar una conferencia sobre una cuestión que ha investigado durante mucho años, escucha decir al señor que está sentado a su lado en la mesa: ¡Supongo que habrá sido interesante lo que ha dicho pero, como tiene esos ojos tan bonitos, no he podido concentrarme y prestar atención a sus palabras!



Este hombre usa el piropo y el estereotipo que asocia la belleza femenina con una especie de embrujo del que los hombres difícilmente pueden librarse, para anular el pensamiento y el trabajo de esta mujer. Si fueras ella, ¿cómo te sentirías en relación a tu propio cuerpo y al esfuerzo que acabas de realizar?

Estos y otros ejemplos nos indican que hay demasiada violencia, ya que un solo acto de estas características es excesivo. El impacto que dejan estas

acciones es tan fuerte que, cuando éstas ocurren, resulta difícil darnos cuenta que la práctica de la paz es una constante en nuestras vidas. Si no fuera así, no estaríamos vivos ni vivas, no sabríamos hablar ni pensar, no habríamos podido crear relaciones significativas, no estaríamos interesadas ni interesados en prevenir la violencia.

1.1 Los conflictos y la violencia

Quizás recuerdes el momento en el que se hizo público que la diferencia genética entre población blanca y población negra era prácticamente nula. Hubo mucha gente que mostró alegría ante este hecho, una alegría que parecía indicar que convertirnos en iguales, casi idénticos, fuera la mejor solución para afrontar las desigualdades, como si fuera inevitable convertir la diferencia en desigualdad, como si las diferencias no pudieran ser vividas como lo que son: diversidad y riqueza.



Figura 3.4 Las diferencias pueden ser vividas como lo que son: diversidad y riqueza.

Fuente: Ensayo del Psico Ballet de Mayte León. Banco de imágenes CNICE.

¿No es este un modo de violentar las cosas? ¿No es esta una manera de matar la riqueza y de empobrecer nuestras vidas? ¿Qué hubiera pasado si los datos de las investigaciones genéticas nos hubieran dicho todo lo contrario?

¿Qué nos pasa ante lo diferente? ¿Cómo nos relacionamos con las diferencias que conforman lo humano?

En la mayoría de las ocasiones, las diferencias implican simplemente formas diversas de ser y sentir que dan color al mundo. Ahora bien, si echas un vistazo a tu experiencia, seguramente recordarás distintas situaciones en las que la relación con alguien diferente a ti no ha sido fácil. Son situaciones en las que ha sido necesario más cuidado y atención para lograr cierto entendimiento, llegar a acuerdos o encontrar el modo de convivir con la discrepancia.

Hay **conflicto** cuando sentimos que nuestros pensamientos, sensibilidades, deseos, códigos o necesidades, además no ser coincidentes, son difícilmente compatibles con los de otra persona. A menudo, lo que es incompatible, no es tanto lo que pensamos o necesitamos, sino lo que nos lleva hacer cada pensamiento o cómo damos solución a cada necesidad. De tal modo que, con frecuencia, no se trata tanto de cambiar de pensamiento o necesidad, sino de transformas las actuaciones o soluciones para que podamos convivir.

Los conflictos son inherentes a las relaciones humanas. A veces, una mirada o una palabra bastan para acoger la discrepancia, colocarla en su sitio y recomponer la relación. Otras veces, en cambio, el atasco es mayor y se necesitan más palabras, más gestos, más paciencia, más juego de **mediación** para abrirlo y sacarlo a la luz sin dañar a la relación, es más, para darle un sentido dentro de la relación.



Figura 3.5 A veces, basta un sólo gesto o una mirada para resolver un conflicto.
Fuente: Banco imágenes CNICE

Existe conflicto, por ejemplo, cuando un profesor quiere enseñar matemáticas a un grupo de adolescentes, pero gran parte de ese grupo no quiere aprender matemáticas o no las quiere aprender de él. O cuando una maestra considera que su función como docente es enseñar a la vez que educar, mientras que su compañera de departamento considera que su función es solamente enseñar, y ambas tienen que diseñar un plan de departamento conjunto.

Volviendo al ejemplo anterior, lo que está en juego es la capacidad de ambas para relacionarse y encontrar los acuerdos necesarios para trabajar conjuntamente sin negarse, sin que ninguna de las dos dejen de decir qué necesidad o qué visión de las cosas les lleva a actuar como lo hacen.



Vídeo: Adolescentes.

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE, 2005. Bloque ADOLESCENTES.

A veces, se intenta llegar rápidamente a un consenso para zanjar las diferencias, sin dar el tiempo suficiente para que el juego de la relación y la búsqueda del entendimiento puedan dar realmente sus frutos. Cuando esto pasa, es habitual que se alcance un **falso consenso** que suele ser fruto de que una de las personas implicadas haya cedido, no por convencimiento, sino por puro cansancio, o por miedo a que el conflicto derive en una guerra. Otras veces, quien cede lo hace con la boca chica, en un “digo que sí, pero luego hago lo que me parece”, ¿o no es cierto que a la hora de la verdad cada cual enseña a su modo cuando cierra la puerta del aula? O, en el caso de la chica adolescente, ¿no puede pasar que ella diga que sí a todo lo que diga su madre pero luego intente hacer lo que le parece a escondidas de ésta?

En este sentido, muchos falsos consensos realmente no resuelven ningún conflicto ni favorecen la relación, sino que hacen que el conflicto se vaya agrandando y su afrontamiento se haga cada vez más difícil.

Conflicto y violencia son dos cosas diferentes, aunque se confundan con frecuencia. Hasta tal punto llega la confusión, que es muy común oír hablar de conflicto bélico, cuando las guerras son simplemente una expresión extrema de la violencia. La violencia no es un modo de resolver un conflicto, más bien todo lo contrario. Cuando se impone el lenguaje de la violencia, lo que se hace es negar el conflicto, se tapa el conflicto. Quien usa la violencia pretende negar al diferente, lo que busca es “ganar” o hacerse valer a costa del otro o de la otra, anulándolo, infravalorándolo.

La violencia, entendida de este modo, puede manifestarse de diferentes maneras: también con el silencio, con un gesto o con una sola palabra. En este sentido, está mucho más extendida de lo que se suele pensar. También hay violencia cuando nos callamos o nos autoanulamos por miedo al conflicto, ya que se trata de dar valor a una idea, deseo o necesidad a costa de la propia.



Figura 3.6 La violencia contra las mujeres puede manifestarse de muchas formas: gestos, palabras, silencios, actitudes...

Ilustraciones : Roser Capdevila. Violencia contra las Mujeres, Instituto de la Mujer, (2002)

Como habrás podido ver, estamos hablando de algo sumamente complejo y profundo. Por ello, antes de continuar, te invitamos a que reflexiones sobre estas preguntas: ¿Estás de acuerdo con lo que se ha expuesto en este epígrafe? ¿Reconoces en tu experiencia esa violencia interna de la que hablamos? ¿Crees que todo esto tiene algo que ver con el miedo al conflicto? ¿De dónde crees tú que nos viene ese miedo al conflicto?

1.2 ¿Ser hombre de verdad?

Basta prestar atención a lo que hacen o dicen los hombres que viven en una ciudad para darse cuenta que **no existe una sólo forma de ser hombre**. En un mismo contexto te puedes encontrar con algunos que realizan la parte del trabajo doméstico que les corresponde y que cuidan de sus hijos e hijas con cariño y responsabilidad mientras que otros aún sienten que este tipo de actividades no les compete o les hace ser ‘menos hombre’. Del mismo modo, puedes estar con hombres que expresan emociones como el miedo, la pena o el amor sin ningún pudor, con otros a los que les cuesta hacerlo, e incluso con algunos que sienten que esto es cosa de gente blanda y ñoña.

Pero todos ellos, con mayor o menor virulencia, han sentido alguna vez en su vida la presión para identificar su masculinidad con el ejercicio del **poder** y de la **violencia**. Esta presión ha sido alimentada a lo largo de la historia por la idea absurda de que un hombre que no se expresa usando estos códigos con los que tradicionalmente se ha **estereotipado** la masculinidad no es un ‘hombre de verdad’. En el fondo, se trata de una idea que pretende mantener el status de superioridad masculina, tildando a las conductas que nada tienen que ver con la fuerza, la violencia o el poder como ‘afeminadas’.

Asimismo, no es extraño, por ejemplo, que un niño que sea torpe jugando al fútbol o que no le guste jugar ‘a la guerra’ sea marginado o ridiculizado por otros niños. Lo mismo le puede pasar a un niño al que le guste el baile o jugar a las casitas cuando identifican el jugar a lo que tradicionalmente han jugado las niñas como una humillación o un rebajarse. Esto pasa cuando estos niños identifican este tipo de juegos como indicadores de su **masculinidad**, o sea,

cuando actúan como si el sentido de su masculinidad fuera el no ser como una niña en vez de ser simplemente como cada uno de ellos quiere ser.



Figura 3.7 Desde la infancia, los hombres sienten la presión para identificar su masculinidad con el ejercicio del poder, dejando de lado valores como la empatía, la emoción o el cuidado.

Desde ahí, bajo la presión de esta lógica violenta, un niño o un hombre que usa la empatía, llora, reconoce y valora a las mujeres, se emociona ante una obra de arte, siente atracción sexual hacia otro hombre o simplemente cuida a su bebé, en vez de sentir que enriquece y humaniza su vida, puede llegar a sentir que pierde algo. Desde ahí, algunas conductas como dar 'las gracias', decir 'lo siento' o pedir 'por favor' pueden llegar a ser sentidas como muestras de debilidad porque cualquier gesto de apertura y reconocimiento hacia otra persona es vivido como flaqueza.

Es una lógica, por tanto, que busca hacerse valer a costa de los otros, fundamentalmente de las otras. Aunque también, de forma paradójica, a costa de sí mismo.

Ante todo esto, ¿qué te sugiere esta foto?



Figura 3.8 . Fuente: VV.AA.: Relaciona, una propuesta ante la violencia.Pág. 35.
Cuadernos de Educación no Sexista Nº11. Instituto de la Mujer (2001)

+ Para saber más... [Relaciona: una propuesta ante la violencia.](#) 📄

Fuente: Instituto de la Mujer (2001)

En los últimos años, han sido muchas las voces, no sólo femeninas sino también masculinas, que han visibilizado la deshumanización y la violencia que implica esta forma de entender la masculinidad, una violencia que se ejerce, no sólo contra las mujeres, sino también, como hemos visto, hacia otros hombres. Son voces que han dado un giro radical a la palabra 'valiente', considerando que lo es aquél que es capaz de desmarcarse de esta lógica y no quien usa la violencia o pone en juego su vida.

1.3 La práctica de la paz

? **Reflexiona:** ¿Qué imágenes y experiencias te vienen a la cabeza cuando piensas en la expresión "la práctica de la paz"?

+ Para saber más... Los símbolos de la violencia y los símbolos de la paz

'Imagina que has de representar la violencia sin palabras'. Cuando he propuesto esta actividad a grupos de educadoras y educadores, generalmente les ha resultado fácil encontrar signos, símbolos con el cuerpo, con los gestos, con imágenes, para representar la violencia. Sin embargo han encontrado más dificultades para hacer lo mismo con la paz. Ante esta evidencia, nos hemos preguntado porqué hay tantos recursos simbólicos para lo que no nos gusta y tan pocos para lo que sí nos gusta. Y también hemos pensado que esta carencia es paradójica, puesto que en nuestra experiencia de todos los días tenemos más presente la práctica de la paz que la práctica de la violencia.

'Imagina ahora que te pido que relates con palabras una práctica de paz'. Realizando este ejercicio con educadoras y educadores, hemos encontrado también la misma dificultad: hay más palabras para nombrar la violencia que para nombrar la paz.

Una compañera me contó que en el transcurso de estas actividades con profesoras y profesores había experimentado también esta dificultad, pero que además había caído en la cuenta de un detalle que ella consideró muy significativo. Se refería al hecho de que unos y otras utilizaron símbolos muy diferentes para hacer visible la violencia. Las profesoras mostraron sufrimiento: llanto, lágrimas, sangre, dolor, pesar..., es decir, los efectos de la violencia y los profesores representaron el ejercicio de la violencia: una pistola, una agresión física, una cara muy enfadada...

Si dejamos de contribuir al simbólico de la violencia, estaremos haciendo que cada vez ésta tenga menos espacio en nuestras vidas. Por ejemplo, es un paso importante hacer visibles los efectos y las consecuencias de la violencia, tal y como hicieron las profesoras y poner de manifiesto que la violencia genera sufrimiento.

Con la experiencia de estas actividades, es fácil darte cuenta de la necesidad de hacer visible la paz, porque tan importante como practicarla, es hacer simbólico de paz. Cada vez que mostramos la paz, la hacemos más pensable, imaginable y practicable. ¿Cómo hacerlo? Buscando, creando y utilizando recursos simbólicos que representen un mundo en el que la violencia contra las mujeres, y las mujeres en general, sea impensable.

Fuente: Extracto del texto: Concepción Jaramillo Gujarro: '¿Qué es lo simbólico?' en *Tomar en Serio a las Niñas*, Cuaderno de Educación no Sexista nº 17. Instituto de la Mujer (2005)

La práctica de la paz se manifiesta de formas muy diversas. Está presente incluso en aquellos contextos donde la violencia se expresa con especial virulencia. Sin embargo, no suele ser habitual hablar de la paz que existe ni valorar lo que en realidad supone para cada vida y para la convivencia. Cuando esto pasa, nos quedamos sin referentes para practicar la paz desde la conciencia de que, con esta manera de hacer, estamos, no sólo previniendo la violencia, sino también enriqueciendo nuestras vidas.

La dificultad para ver y reconocer la paz que se practica día a día en el mundo tiene relación con la **invisibilidad femenina** y con esa **lógica patriarcal que identifica la masculinidad con la violencia** y que considera lo que son y hacen las mujeres como algo de menor importancia a lo que son y hacen los hombres.

¿Has pensado alguna vez cómo es posible que la vida siga gestándose y sosteniéndose en esas zonas del planeta donde la guerra, las catástrofes medioambientales o el hambre han cobrado tal dimensión que parece imposible la supervivencia? Habitualmente, cuando se habla de este tipo de contextos, se suele sacar a la luz sólo una parte de lo que allí pasa, esa parte que está vinculada con el ejercicio de la violencia y la gestión del poder.



Figura 3.9 Wangari Maathai
Premio Nobel de la Paz 2004

Fuente: www.greenbeltmovement.org

Sin embargo, imagínate que pasaría en esos lugares, y también en el lugar dónde tú vives, si las mujeres y aquellos hombres que han optado por la gestión y el cuidado de la vida decidieran cruzarse de brazos y dejaran de practicar la paz.

 **Reflexiona:** ¿Qué te sugiere la experiencia de esta madre colombiana?

"¿Quién es ése al que matamos?" "Es mi hijo"

NATALIA JUNQUERA - Madrid - 24/01/2008

Se llama Pastora Mira, es colombiana y un día recogió en la calle a un joven de 17 años gravemente herido en una pierna. No le hizo preguntas y se lo llevó a su casa. Le curó, le dejó dormir y le preparó el desayuno. Al abrir los ojos, el joven le preguntó: "¿Qué hacen ahí las fotos de ése que matamos anteayer?". Pastora contestó: "Ésta es su casa, yo soy su madre y la cama en la que duermes es la suya". Mira, de 51 años, contó ayer su historia en el IV Congreso Internacional de Víctimas de Terrorismo. Las víctimas extranjeras, sobre todo colombianas, realizaron la mitad de las intervenciones y aportaron estremecedoras historias, seguidas de peticiones de conciliación y unidad.

El encuentro de Mira con el verdugo de su hijo ocurrió en mayo de 2005. Los paramilitares de Colombia ya le habían arrebatado a su padre, asesinado en los años sesenta; a su hija, secuestrada en 2001, y a su hijo, que "comido por la ira" decidió atacar a los grupos que financiaban a los paramilitares hasta que cayó en sus manos.

"Rompió a llorar cuando le dije que el de las fotos era mi hijo", continúa Mira. "Me contó que le habían torturado durante 15 días antes de matarlo. Yo le di un teléfono y le dije: 'En algún lugar del mundo tiene que haber una madre preocupada por ti, llámala y dile que estás vivo'. Porque en ese momento me di cuenta de que eran chicos muy jóvenes cargados de dolor y venganza. Estos grupos paramilitares funcionaban de forma jerarquizada y nunca podríamos acceder a la cúpula, pero sí a las bases, para derribar el edificio desde abajo, poco a poco".

Aquel joven trabaja hoy con Pastora en el Centro de Acercamiento para la Reparación y la Reconciliación, en San Carlos (Colombia). "Nunca volvimos a hablar de mi hijo. Ahora tenemos en el centro a 32 victimarios y 90 víctimas. Nos han ayudado a localizar 15 fosas de desaparecidos", explica Mira. Ella encontró el cadáver de su hija con datos de unos y otros, tras haberla buscado escarbando ella misma la tierra durante cinco años.

[Acceso al artículo original](#)

Fuente: El País. 24/01/2008. Pág. 14

Nombrar la violencia sin violencia, buscando el modo de hacer visible lo que ésta es en realidad y cómo actúa sobre los cuerpos, las vidas y los pueblos es también una práctica de paz. Poner nombre a la violencia que existe permite

sacarla de esa nebulosa que la normaliza como si fuera inevitable o que la representa con eufemismos que la vuelven abstracta, como cuando se dice ‘daños colaterales’ para hablar sobre las víctimas de una guerra.

Esto es lo que han hecho muchas mujeres que, a lo largo de los siglos XIX, XX y aún hoy en día, han sabido encontrar palabras para nombrar la violencia vivida sin convertir esta práctica en una justificación para verter más violencia al mundo, o sea, han buscado el modo de transformar la relación entre los sexos en vez de violentar a los hombres a modo de revancha.

Datos y curiosidades: Las sufragistas

En el texto **LA RISA QUE ABRE A LO OTRO**, María-Milagros Rivera Garretas nos dice lo siguiente:

‘Practicar y amar la paz es lo que hicieron, por ejemplo, las sufragistas, que supieron sostener su deseo de votar en las elecciones políticas de la democracia, sin entrar en la cooptación con el sistema democrático. Las sufragistas le enseñaron a Gandhi su práctica de la paz: una práctica que, más tarde, él pondría en juego en su país – la India – abriendo el camino de la descolonización. Practicar y amar día a día la paz es lo que hacen desde hace ya bastantes años las madres de la Plaza de Mayo, que han dejado al desnudo la violencia estremecedora de un gobierno, sin cooptar con ningún tribunal internacional.’

Fuente: Pat Carra, *Bombas de Risa*, Cuadernos Inacabados 45, horas y horas, Madrid, 2001. Introducción de María-Milagros Rivera Garretas.

!En definitiva, abrir los conflictos sin violencia, llamar violencia a lo que es violencia sin minimizar su significado y hacer todo esto desde el cuidado de quien quiere hacer congeniar la libertad y la convivencia, es practicar la paz.

1.4 La libertad en relación

Hay quienes consideran que ser libre es ‘hacer lo que les da la gana’. Bajo esta noción de libertad, no es de extrañar que lleguen a considerar que las demás personas son un freno o un estorbo para hacer lo que quieren hacer. Bajo estas premisas, las relaciones son vividas desde la fuerza, o sea, desde la

necesidad de ‘parar los pies’ a las otras y a los otros. Es una lógica que no invita a la relación y, llevada a sus extremos, trae consigo la violencia.

Para intentar evitar los efectos de esa violencia se ha hecho popular la frase ‘tu libertad empieza donde termina la mía’, como si la relación y la libertad fueran antitéticas, o sea, como si fuéramos autistas. Desde ahí, por ejemplo, un hombre puede sentir que el hecho de que las mujeres ocupen espacios que en otros tiempos no solían ocupar les resta libertad, en vez de considerar que puede ser una fuente de enriquecimiento para sí y para esos espacios.

Ahora bien, seguro que has podido experimentar como, gracias a relaciones que has tenido con otras personas, has podido aprender, desarrollar o hacer cosas que de otro modo te hubieran sido imposibles. Ha sido **en relación** como has aprendido a hablar, a caminar, a pensar, a sentir. Ha sido con los mimbres creados por otras personas como has podido tener elementos para desarrollar tus proyectos, tus reflexiones, tu vida.

? Reflexiona: Piensa en un momento de tu vida en el que te has sentido libre: ¿Con quién estabas? ¿De dónde venía esa libertad? ¿Qué entiendes por libertad?



Figura 3.10 En una relación basada en el cuidado, la escucha y el intercambio, la libertad es fuente de encuentro y de enriquecimiento personal.

Con esta toma de conciencia, la libertad cobra otra dimensión y significado. En una relación basada en el cuidado, la escucha y el intercambio, la libertad del otro, de la otra, no resta espacio a mi libertad, más bien al contrario, le da aliento. Como puedes ver, es una forma de entender las cosas que sí invita a la relación. Desde ahí, un hombre, a diferencia del ejemplo anterior, puede sentir que la presencia de mujeres libres a su alrededor puede dar más color y brillo a su propia libertad. De este modo, la lógica de la violencia pierde su razón de ser, ya que 'desarmarse' ante otra persona abre las puertas al enriquecimiento y, por supuesto, a la libertad.

1.5 Actividades

1. Lee estas situaciones y piensa, en cada una de ellas, si hay conflicto, violencia o ambas cosas. Explica el porqué de tus conclusiones.

- Una mujer va caminando por la calle y un hombre al que no conoce de nada le dice: ¡Tienes una figura que quita el hipo a cualquiera!
- Una mujer está cansada de ser la única que limpia en la casa, quiere decírselo a su familia, pero no se atreve.
- Una mujer quiere pintar las paredes de su casa de colores, pero a su marido le gusta vivir en una casa con paredes blancas.

2. Relata una forma de practicar la paz que hayas visto o experimentado en tu centro educativo.

3. Lee el relato de esta situación que se ha dado en la realidad y haz una reflexión sobre porqué ha ocurrido:

Una mujer conduce de forma habitual mientras que su marido no tiene permiso de conducir. Su hijo tiene cuatro años y está acostumbrado a esta situación. Sin embargo, un día, mientras esta mujer llevaba a su hijo y a otra niña de esa misma edad en su coche, éste hace un gesto como si estuviera conduciendo y le dice a la niña: ¡Tú no conduces, lo hago sólo yo, porque tú eres niña y son sólo los niños quienes conducen!

2. ¿Qué pasa en la escuela?

En la escuela, al igual que en otros muchos lugares, se dan manifestaciones de la violencia contra las mujeres y manifestaciones de la paz. Esto es así porque la escuela es una institución formada por personas de carne y hueso que no viven en una isla.

Del mismo modo que ocurre en el resto de la sociedad, en la escuela no siempre se considera violencia a la violencia que se ejerce contra las niñas, las chicas o las mujeres. A veces, la tradición o la simple rutina hacen que estas acciones sean percibidas como 'normales' y, cuando son protagonizadas por el alumnado, se las tratan como si fueran comportamientos propios de la edad o de la etapa evolutiva que están viviendo.

Por todo ello, nos parece importante aprender a mirar la violencia que hay en cada centro educativo sin ocultarla, tergiversarla ni minimizarla. Aunque también sin absolutizarla, o sea, sin dejar que esta empañe la práctica de la paz que también existe.

2.1 La violencia en la escuela

Las manifestaciones de violencia contra las mujeres no se dan sólo entre el alumnado, también se producen en las relaciones que el **profesorado** mantiene entre sí, sostiene con las familias y crea con el alumnado. En este sentido, si tomamos en consideración el hecho de que el alumnado no aprende sólo con lo que se le dice, sino fundamentalmente con lo que **ve hacer** a sus mayores, es importante prestar atención al conjunto de relaciones que se da en el contexto escolar.

En la relación que el profesorado establece **entre sí**, a veces se dan situaciones como estas:

- Entre risas, un profesor habla de una alumna haciendo referencia a su cuerpo como si se tratara de un objeto sexual.

- En una reunión de claustro, se escucha con más atención y se valoran más las palabras dichas por los profesores que las palabras dichas por las profesoras.
- Día tras días, las profesoras hacen café y los profesores se limitan a tomarlo.
- Un profesor ridiculiza lo que dicen las profesoras y el modo en que lo dicen cuando, por ejemplo, ellas hablan de su preocupación por un niño dulce y sensible que está aislado.
- Un profesor desvía la conversación con piropos hacia una profesora cuando ella plantea alguna cuestión que considera relevante.

En la relación que el profesorado mantiene con las **familias**, a veces se dan situaciones como estas:

- Un padre escucha con atención lo que le dice el profesor de ciencias de su hijo, pero no hace lo mismo con la tutora por el simple hecho de que es una mujer.
- Un padre ridiculiza lo que dice una profesora o su propia mujer sobre las necesidades afectivas de su hijo.
- Una profesora dice a una madre lo que tiene que hacer para educar bien a su hija sin tomar en consideración lo que esta mujer sabe y hace día a día por su hija.
- Un profesor responsabiliza a la madre de la mala actitud de un alumno, a pesar de que es ella la que más se preocupa por él y acude a las reuniones en el colegio. O sea, sin dar la relevancia que tiene a la ausencia paterna.
- Una profesora, al enviar las calificaciones de su alumnado a las familias, solicita en una carta la firma del padre (no la de la madre).

En la relación que el profesorado establece con su **alumnado**, a veces se dan situaciones como estas:

- Un grupo de alumnas y alumnos prestan más atención a sus profesores que a sus profesoras.
- Un alumno escribe un insulto grosero y sexista en la pizarra destinado a una profesora.

- Un profesor de educación física pone a las chicas de su clase como animadoras del deporte realizado por los chicos.
- Una profesora atiende con más cuidado e interés la palabra de los chicos que la de las chicas.
- La directora de un centro pone un castigo a una chica por haberse besado con un chico en horas de clases, pero no le pone el mismo castigo al chico que la besó y que también había dejado de asistir a clases.

Como puedes observar, en todas estas situaciones, de un modo más o menos sutil, a través de la [infravaloración](#), la [estereotipación](#) o la [anulación](#) de lo que son y hacen las mujeres, se da más valor y relevancia a lo que son y hacen los hombres.

 **Investiga...** ¿Has visto algún tipo de situaciones similares a éstas en el centro donde trabajas? ¿Has visto otro tipo de situaciones que también consideras que son violencia contra las mujeres?

 **Para saber más...** [Relaciona: una propuesta ante la violencia.](#) 

Fuente: Instituto de la Mujer (2001)

2.2 La violencia no es un juego

Imagina que un niño levanta la falda a una niña en el patio del colegio en la hora del recreo. Quizás este niño lo haya hecho simplemente por curiosidad, por ganas de entrar en contacto con esa niña o por seguir la corriente a los demás niños. Ahora bien, ante este conjunto de expectativas y estímulos, él actúa de este modo y no de otro porque ya ha interiorizado la idea de que por ser hombre se le está permitido juzgar e invadir el cuerpo de las mujeres. O sea, su actitud ha sido alimentada por una lógica violenta que ha aprendido e interiorizado, una lógica que dice que ‘marcando territorio’ ante las mujeres, él se sitúa en un plano de superioridad frente a ellas. Con lo cual, estamos

hablando de algo que no es un simple 'juego de niños' y, por tanto, algo ante lo cual es necesario **intervenir, educar y prevenir**.

Esta misma lógica, como ya hemos ido viendo, es la que da lugar a situaciones como estas:

- Un niño tilda a otro de 'marica' de un modo peyorativo y grotesco por el simple hecho de que le gusta jugar con las niñas y estar cerca de ellas.
- Un grupo de niños ridiculiza a las niñas y a sus juegos. Se atreven incluso a molestar a las niñas impidiéndolas jugar tranquilamente.
- Un grupo-clase rechaza a una chica y la llaman 'furchia' por haber tenido varios ligues. Sin embargo, a un chico que también liga mucho, se le respeta mucho y se le considera casi un héroe.
- Un niño se ríe y ridiculiza el cuerpo de una niña por ser regordete, cuando a él también le sobran algunos kilos.



Figura 3.11 Evitar la violencia en la escuela supone intervenir, educar y prevenir

Cuando esa lógica cobra fuerza, no es extraño que alguna niña tenga la tentación de hacer uso también de la violencia para ser vista, reconocida o simplemente para dejar de ser una víctima. Esto fue lo que ocurrió en un centro

de primaria en el que un grupo de niñas, que estaban hartas de que le subieran la falda, decidieron coger a 'los infractores' y bajarles los pantalones delante de todo el mundo. De este modo, en ese patio a la hora del recreo, se pasó de la violencia de los niños contra las niñas a la violencia entre los sexos.



Figura 3.12 Pat Carra: Bombas de Risa. Pag. 13
Cuadernos Inacabados 45, Horas y horas (1999)

Ante esto, ¿qué te sugiere la experiencia de esta maestra para tu práctica educativa?

“Durante unos cuantos meses, en una clase de segundo de primaria, tres niños entraron con frecuencia en el cuarto de baño de las niñas durante el recreo. En una asamblea, las niñas dijeron ‘este, este y este entran al cuarto de baño y no nos dejan orinar tranquilas’. La maestra preguntó a estos niños porque lo hacían y cómo se sentían haciéndolo. Uno dijo que lo hacía porque lo hacía el otro, otro que lo hacía como una broma y, finalmente, el tercero dijo ‘es que yo no sé bien como es la vulva’. Entonces la maestra dijo ‘si este es el problema, vamos a investigar en los libros, dibujos y fotos, vamos a ver cómo es la vulva’. Y, desde entonces, ningún niño volvió a entrar en el baño de las niñas.”¹

¹ HERNÁNDEZ, Graciela y JARAMILLO, Concepción (2006): *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años*. Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Madrid.

+ Para saber más... [Las relaciones desde lo cotidiano.](#) 

Fuente: Susa Cerviño. Tomar en serio a las niñas. Cuadernos de Educación No Sexista. Nº 17 Pág. 65-92. Instituto de la Mujer (2005)

2.3 Contenidos patriarcales

Por todo lo que hemos ido reflexionando, no resulta extraño, por ejemplo, que se estructure la historia a partir de eventos relacionados con las guerras o con el ejercicio del poder, dejando el resto de las experiencias humanas en un segundo plano. O que se infravaloren las aportaciones de las mujeres en las diferentes disciplinas o que se consideren sus contribuciones como simple anécdotas. O también, que en el enunciado de algún problema de matemáticas se hable de un padre de familia que gana justo el doble que la madre de la misma familia como si se tratara de algo natural.

O lo que es lo mismo, no es extraño que a través de los contenidos curriculares se transmita una noción **androcéntrica** y, por tanto, violenta del conocimiento, del transcurrir histórico, de la cultura y de la vida que puede hacer viable la pregunta de la niña que habla en esta viñeta.



Figura 3.13 Pat Carra: Bombas de Risa. Pag. 59
Cuadernos Inacabados 45, Horas y horas (1999)

+ **Para saber más...** La actividad científica en la cocina. Propuesta didáctica para Educación Primaria 



Fuente: Nuria Solsona i Pairó. Instituto de la Mujer (2002)

Generalmente, esta forma de presentar y transmitir los contenidos se toma por válida simplemente por el peso de la rutina o de la tradición. Ahora bien, en más de una ocasión, cuando un profesor o una profesora no se dejan arrastrar por este mecanismo de repetición, descubren que no es eso realmente lo que quieren transmitir a su alumnado.

Por todo ello, te invitamos, si es que no lo haces ya, a **dialogar con los contenidos** que impartes en tu aula, a dejarte sentir lo que estos contenidos te suscitan, a no dejar de hacerte preguntas sobre ellos y a llevar tus descubrimientos y sensaciones al aula. Esto puede dar lugar, no sólo a un aprendizaje más vivo y rico, sino también a que el alumnado se sienta autorizado a cuestionar aquello que le resulta sexista, machista o violento.

Es posible enriquecer los conocimientos y crear otras maneras de presentarlos. Puedes ver un ejemplo de ello en estas unidades didácticas relacionadas con la química para educación primaria y para educación secundaria, en las que, además de reconocer a las mujeres, se plantea la relación entre los sexos desde el intercambio y no desde el poder.

+ **Para saber más...** La química en la cocina. Propuesta didáctica para Educación Secundaria. 



Fuente: Nuria Solsona i Pairó. Instituto de la Mujer (2002)

2.4 La relación educativa

Como bien sabes, no sólo transmitimos a través de lo que decimos, sino también a través de **cómo** lo decimos. En este sentido, no es lo mismo hablar sobre la paz que practicar la paz en el seno de la relación educativa.

Como toda relación, la que se da entre docente y alumnado suele conllevar discrepancias, intereses encontrados y conflictos. Esta es además una relación en la que hay disparidad, ya que la o el docente generalmente tiene más edad y sabe más sobre determinada materia. Asimismo, la maestra o el maestro tiene la potestad de aprobar o suspender, lo que le da poder sobre su alumnado, ya que éste depende de quien le enseña para poder seguir con sus estudios.

Son muchas las maneras en las que una profesora o un profesor pueden situarse ante este conjunto de circunstancias y de entrar en relación con su alumnado. Estas son algunas posibilidades:

- a. Un profesor de historia entra a un aula, dice buenos días y se pasa el resto de la hora exponiendo el tema que tenía programado para ese día. Al acabar de exponer, dice adiós y se va. Repite la misma operación un día tras otro. Su alumnado sabe que sacarán mejores calificaciones quienes sepan reproducir con más fidelidad en el examen lo que este hombre dice en el transcurso de las clases.

En esta situación, el profesor impone su forma de entender la historia a su alumnado y logra, a través del poder que le viene dado, silencio en clase. Pero ese silencio, en la mayoría de los casos, no nace de un interés hacia lo que él dice ni por una consideración hacia su persona. Es un silencio que surge del miedo y de la necesidad de aprobar su asignatura.

Para mantener esta situación, este profesor ha de estar alerta, firme, distante, para que la clase no se le vaya de las manos. Ya que, ante su actitud en el aula, no es extraño que algunos alumnos o alumnas sientan rencor, estén en su clase sin estar realmente (por ejemplo, pensando en otras cosas o haciendo la lista de la compra para una fiesta), mientan (por ejemplo, con 'chuletas' en un examen o dando explicaciones falsas por haber llegado tarde), o incluso que, en un momento dado, expresen su rebeldía boicoteando la clase o llevándole la contraria sólo por el gusto de hacerlo.

Se trata, por tanto, de una lucha de poder, en la que es difícil que el alumnado se atreva a cuestionar desde sí lo que aprenden, aunque implique sexismo o discriminación. Es más, en algunos y algunas, la rabia les puede llevar a tirar todo lo que le enseña este profesor por la borda, también lo que sí tiene sentido entender y aprender.

- b. A una profesora de latín le gusta estar con sus estudiantes. Cuando una alumna le sugiere hablar sobre alguna película que ha visto el día anterior o un alumno saca a colación cómo suena alguna canción que se ha bajado de Internet, ella los escucha y los deja hablar. En sus clases, por tanto, en más de una ocasión se ha aparcado el latín para hablar sobre cualquier otro tema. A sabiendas de que esto es posible, su alumnado busca cualquier pretexto para dejar de lado el aprendizaje de dicha lengua.

Esta profesora intenta salirse de la jerarquía que se sustenta en el poder, dando lugar a un igualitarismo en el que 'todo vale'. Y, cuando todo vale igual, no es fácil reconocer lo más valioso que cada cual pone en juego, discernir lo qué es significativo de lo que no lo es y, por tanto, no es fácil una escucha que propicie el intercambio, la relación y el aprendizaje.

Es posible que su alumnado le tenga cariño, pero parece que no es el afecto ni la consideración lo que les mueve, sino el escaqueo y el intento de

que ella les siga el juego. Con lo que, en el fondo, sigue dándose una lucha de poder.



Figura 3.14 Son muchas las maneras en las que un o una docente puede entrar en relación con su alumnado

Fuente: elpais.com

- c. En una clase de filosofía, la mayoría del alumnado siente que lo que le enseña su profesora tiene sentido y relación con la vida. En el transcurso de cada clase, hay mucha escucha y diálogo. Las alumnas y los alumnos, desde la curiosidad por los contenidos impartidos, opinan, preguntan, se interrogan. Saben, además, que, cuando alguien tiene alguna cosa importante que compartir relacionada con su vida o con la propia dinámica de las clases, tendrá la oportunidad para hacerlo.

Es la autoridad y no el poder la figura que suele mediar en los intercambios que se generan en el aula de esta profesora. A diferencia del poder, la autoridad no es algo que se posee, sino algo que otras personas nos reconocen en el seno de una relación. La palabra 'auctoritas' proviene del verbo 'augere' que, entre otras acepciones, significa 'hacer crecer'. La autoridad no aplasta, la genera quien, con su palabra, su sabiduría y su escucha, favorece el desarrollo de los deseos, pensamientos y palabras de las demás personas.

Piensa, por ejemplo, en una madre que enseña a su hija a hablar, la niña confía en que su madre sabe el nombre de las cosas y que no la va a engañar diciéndole nombres falsos. O sea, la disparidad entre madre e hija, cuando hay reconocimiento y confianza, permite un aprendizaje. Esta práctica no genera jerarquías pero tampoco un igualitarismo que anula las diferencias y la disparidad y, por tanto, la posibilidad de un intercambio real que facilite el aprendizaje.

En una sesión de formación del profesorado², una maestra de infantil contó que un día ella perdió los estribos y se enfadó muchísimo con las niñas y los niños. Al darse cuenta de que su enfado había sido desmesurado y que con su actitud les había hecho daño decidió pedirles disculpas y explicarles qué le había pasado y cómo se había sentido. Una niña de cuatro años le dijo que la disculpaba y le dio un beso. Desde entonces, los niños y las niñas le reconocieron más autoridad de la que ya le reconocían.

Como dijo **Concepción Jaramillo**: *“la autoridad para enseñar no me viene dada por ser ponente, ni siquiera por saber mucho sobre tal o cual tema, sino por el hecho de que mis alumnas y alumnos reconozcan que yo tengo algo que aportarles, algo que estoy dispuesta a intercambiar. Y, además, por mi capacidad de reconocer lo que ellos y ellas tienen y no tienen, por darles la palabra y estar interesada en recibir”*.³

En palabras de **María Zambrano**: *“Y todo depende de lo que suceda en ese instante que abre la clase cada día. De que en este enfrentarse de maestro y alumnos no se produzca la dimisión de ninguna de las partes. De que el maestro no dimita arrastrado por el vértigo, ese vértigo que acontece cuando se está solo, en un plano más alto, del silencio del aula. Y de que no se defienda tampoco del vértigo abrocalándose en la autoridad establecida. La*

² Esta sesión se dio en el marco del Proyecto Relaciona en Galicia.

³ Concepción Jaramillo Guijarro (noviembre de 2000): “Un nuevo modelo de formación del profesorado: tomar y dar la palabra” en Cuadernos de Pedagogía nº 296, Editorial CISSPRAXIS, Barcelona.

*dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la falacia de ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudo camaradería. Y la reacción defensiva le conduce a dar por ya hecho lo que ha de hacerse.*⁴

2.5 Actividades

4.- Durante un recreo, observa cómo se relacionan niñas y niños y toma nota de aquellas actitudes (si se dan) que, según tu opinión, son formas de expresar la violencia contra las mujeres.

5.- A lo largo de una mañana (o de una tarde), observa cómo se relaciona el profesorado entre sí en la sala de profesoras y profesores. Toma nota de aquellas actitudes (si se dan) que, según tu forma de ver las cosas, tienen relación con la violencia contra las mujeres.

6.- Piensa en una situación educativa real, conocida por ti, en la que ha circulado la autoridad. Señala aquellos elementos que, según tú, han hecho posible que esto fuera así.

3. La prevención

 **Investiga...** ¿Qué está en tu mano hacer para que las manifestaciones de violencia contra las mujeres dejen de darse en las relaciones que se establecen en el centro educativo en el que trabajas? ¿Qué puedes hacer para que la violencia contra las mujeres se convierta en algo que no quepa en la cabeza de ningún miembro de la comunidad educativa a la que perteneces?

Estas preguntas nos llevan a la búsqueda de prácticas que permitan crear un contexto educativo en el que:

- La raíz que da lugar a este tipo de situaciones deje de recibir alimento.

⁴ María Zambrano, *Filosofía y Educación (manuscritos)*, Editorial Ágora, Málaga, 2007

- Se dejen de usar eufemismos para nombrar estos hechos violentos.
- Se valoren las relaciones de y entre los sexos como algo valioso y, gracias a esa consideración, la gran mayoría de la comunidad educativa rechace cualquier tipo de violencia.

Esto supone **incidir en la dinámica escolar**, no sólo cuando se dan este tipo de episodios, sino antes de que sucedan. En contra de lo que a veces se piensa, esto aligera el trabajo del profesorado, ya que le permite dirigir su trabajo hacia donde quiere ir y crear un contexto en el que sea más fácil actuar ante este tipo de conductas con sentido y sin violencia. O sea, le permite dejar de actuar como apagafuegos para crear una dinámica en la que la mecha no tenga ocasión de ser prendida o, al menos, en la que el fuego pueda ser apagado con mayor facilidad.

3.1 Hacer visible la violencia

Como ya hemos ido diciendo, cuando se produce alguna situación en la que hay violencia contra las mujeres, no siempre se la **reconoce** como tal. Otras veces, sí se la reconoce, pero resulta difícil sacarla a la luz sin generar más violencia aún de la que ya hay.

Imagínate en estas situaciones que relatamos a continuación, cómo las vivirías, qué harías:

- a. Un grupo de criaturas de cinco años juegan a las casitas. Un niño y una niña hacen de papá y de mamá. En el juego, el 'papá' regaña a la 'mamá' diciéndole que acaba de llegar del trabajo y no entiende por que la comida no está lista. Ella, solícita, le pide perdón. Un maestro que ve esta escena se ríe.

Con esta risa, este maestro da a entender que lo que dice este niño es sólo un juego sin mayor relevancia. Desde ahí, le resulta difícil tomar en serio el hecho de que este niño y esta niña están mostrando, con ese juego simbólico, lo que han visto e interiorizado sobre las relaciones de pareja. Y

lo que han visto e interiorizado es un modelo violento de relación que estas criaturas necesitan desmontar para poder crear relaciones sanas y libres.

Este maestro podría haberles sugerido interpretar otro diálogo diferente. Podría haberles dicho que se imaginaran, por ejemplo, a una ‘mamá’ que le dice a ‘papá’ que ha encontrado un trabajo que le gusta mucho, que él se pusiera muy contento al escuchar lo que le acaba de decir su mujer y que, como ninguno de los dos ha tenido tiempo, se ponen a hacer la comida conjuntamente.

- b. Un niño de cinco años al que le encanta dibujar casas de forma detallada y que se aburre bastante jugando al fútbol o a “los monstruos”, es ridiculizado por los demás niños. La maestra está preocupada por este niño e intenta que él se adapte a los juegos a los que juegan los demás para que no sufra.

Con esta manera de proceder, esta maestra sitúa el problema en el propio niño y no en la actitud discriminatoria de los demás niños y, de este modo, no sólo no ayuda a que este niño deje de sufrir (ya que también sufrirá haciendo lo que no le gusta), sino que deja intacta la raíz de esa violencia.

Ella podría, por ejemplo, haber pedido a toda la clase que dibujara casas para que pudieran valorar la habilidad de su compañero, haber planteado una charla en el aula sobre cómo se sienten ante niños que ‘son diferentes’, llevar al aula a un hombre que ha destacado en la pintura o en alguna actividad similar y que de niño fue ridiculizado por sus compañeros para que cuente su experiencia, etc.

- c. En la clase de música de un grupo de secundaria, una de las chicas está más desarrollada físicamente que las demás. Cada vez que ella toca un instrumento, algunos de los chicos hacen comentarios sobre las medidas de su cuerpo. El día del examen final, la profesora decidió separarla del resto de la clase para que pudiera estar tranquila.

Esta profesora situó el problema en el cuerpo de la chica o quizás también en las hormonas de los chicos, como si se tratara de algo inevitable. De este modo, dejó las cosas como estaban. Sin embargo, el problema estaba en realidad en otro sitio: en la conducta invasiva de los chicos.

Está clara, por tanto, la necesidad de que las profesoras y los profesores sepan **ver y nombrar la violencia** allí donde se da, en vez de actuar como si en realidad se tratara de otra cosa. Ahora bien, es importante también, visibilizar estas situaciones sin violentar. Por ejemplo, en la última situación relatada esto significa:

- Responsabilizar a estos chicos de su conducta, hacerles entender el alcance de la misma y no permitir que actúen de este modo.
- Trabajar en el aula la raíz que alimenta este tipo de conductas para dejarlas sin sentido. Por ejemplo: haciéndoles ver que ese mito que dice que los hombres no pueden contenerse ante el embrujo del cuerpo de una mujer les presentan como seres pocos libres, incapaces de decidir por sí mismos como quieren actuar.
- Ayudar a que la chica (y las demás chicas también) se sienta a gusto en su propia piel sin sentirse culpable por tener el cuerpo que tiene.

Ahora bien, nada de esto significa crear una guerra de chicas contra chicos, sino simplemente poner las cosas en su sitio y dar una oportunidad para que tanto unos como otras aprendan a desterrar la violencia de sus vidas.

Visibilizar la violencia para poder rechazarla, significa también, para cada maestra y maestro, reconocer cómo la lógica de la violencia forma parte de su propia vida. Reconocer no es culpabilizarse ni fustigarse, es simplemente atreverse a decir la verdad e intentar entender qué pasa y cómo pesa la tradición patriarcal en cada vida, para, desde ahí, poder responsabilizarnos realmente de una tarea que realmente prevenga la violencia, también la propia violencia.

+ **Para saber más...** [Experiencias educativas de prevención de violencia contra las mujeres: Una tarde de intercambio](#) 📖

Fuente: Instituto de la Mujer (2002)

3.2 Ser referentes de paz

Recuerda que ya nos hemos preguntado acerca de la [práctica de la paz](#) y hemos reflexionado acerca de lo que hace posible la vida en contextos invadidos por la guerra. Imagina que un profesor de secundaria decida trasladar esta misma reflexión a su alumnado y trabajar en el aula lo que está pasando en Palestina, Irak o Afganistán; para ello, pide a sus alumnas y alumnos que indaguen sobre qué hace posible que la vida siga existiendo en esos contextos en los que hay mucha violencia. Esta invitación llevaría a que estos chicos y chicas tomaran conciencia del conjunto de **experiencias cotidianas** que hacen posible que la gente coma, que se entierren a los cadáveres evitando epidemias, que se curen y se cuiden a las personas heridas o enfermas, etc.



Figura 3.15 Miles de mujeres, cada día y desde su experiencia cotidiana, son referentes de paz

Esto significa nombrar y reconocer a muchas mujeres que día a día apuestan por la vida, a algunos hombres que las acompañan o que han optado por dar un significado diferente a su masculinidad que el de la lucha armada y a organizaciones que han sabido favorecer la convivencia y dar como única alternativa, como dice **Christa Wolf** en su libro *Cassandra*, no morir o matar, ya que también podemos elegir vivir.

¿Qué te sugiere este dibujo de mujeres que, desde su sabiduría y libertad, entran a formar parte de los libros?



Figura 3.16 Ilustración de Mónica Carretero. Pág. 21
Contar cuentos cuenta. Instituto de la Mujer (2006)

Imagina otra situación en la que una niña de seis años se dirige llorando a su maestra porque otra niña le ha pegado y no sabe bien qué hacer. La maestra, en vez de tratarla como una acusada o de invitarla a defenderse sin más, reconoce en el gesto de esta niña el deseo de hacer frente a ese malestar sin ‘pegar’ y que, como no lo sabe hacer, pide ayuda. De este modo, la maestra estará enseñando a sus alumnas y alumnos a dar valor y reconocimiento al deseo de practicar la paz a la hora de afrontar los problemas.

Imagina, finalmente, que un tutor, al escuchar la impotencia de una madre ante la actitud de su hijo, sepa reconocer todo lo que ella ha hecho y la energía que

ha puesto para sacar a ese niño adelante. Es más, sepa reconocer y expresar su propia impotencia ante la actitud de este chico, sin caer en la tentación de culpabilizar a ella de lo que pasa. Con esta actitud, él está haciendo posible que ambos inicien una reflexión conjunta sobre qué hacer y actúen apoyándose mutuamente, sin usar a la otra persona como ‘chivo expiatorio’.

Estas situaciones no son producto de la mera especulación o fantasía, hemos procurado reflejar en ellas experiencias reales que hemos visto o vivido en primera persona. Con ellas, pretendíamos invitarte a centrar tu mirada en aquellas actuaciones que son o pueden llegar a ser **referentes de paz**. Son formas de estar y de hacer en las que hombres y mujeres se abren a la relación con las personas de su mismo sexo y con las del otro sexo, reconocen a las mujeres sin estereotiparlas y abren los conflictos o intentan atajar la violencia existente sin violencia.

! Hacerse portadores o portadoras de esta forma de actuar es ser un referente de paz para el alumnado, para las y los colegas y para las familias.

Esto significa también atender a esos gestos cotidianos, que no por ello dejan de ser fundamentales, como son, por ejemplo, saludar, interesarse por el otro o la otra, colaborar, sonreír, hacer bien el trabajo, cumplir el horario, etc.

3.3 Más allá de la tolerancia

A veces, la “atención a la diversidad” se reduce a atender las carencias de determinados grupos de alumnos y alumnas. Este modo de entender la atención a la diversidad tiene que ver con la **tolerancia**. Se admite y se tolera que entren en nuestras aulas alumnos y alumnas diferentes, se ponen en marcha una serie de mecanismos para que, con mayor o menor eficacia, se adapten y no distorsionen el desarrollo “normal” de las clases. Es como si se

dijera, 'puedes entrar a formar parte de nuestra escuela, pero en el fondo no nos interesa que la enriquezcas con tu historia de vida y tu sabiduría'.

Es mejor tolerar a excluir o a agredir, pero es insuficiente para promover relaciones de intercambio que realmente prevengan la violencia. Es insuficiente porque deja mudo, sin significado, lo "nuevo" que cada persona trae al aula, a la escuela, al barrio. Y, de este modo, se pierde la oportunidad, por ejemplo, de enriquecernos con lo que niñas y niños inmigrantes han aprendido de su experiencia migratoria o con lo que cada niña ha sentido y vivido por tener un cuerpo de mujer. O sea, se pierde la oportunidad para crear relaciones en las que el caldo de cultivo que alimenta la violencia deje de existir.

Para prevenir la violencia es necesario poner en juego la disparidad, la **singularidad**, la diferencia de cada hombre y de cada mujer, ésa que nos puede enseñar algo nuevo o mover algo nuestro si nos dejamos traspasar por ella.

 **Reflexiona:** ¿Cómo te suena la frase "hay que tolerar a las mujeres"?

Lo que proponemos, por tanto, es que la relación de intercambio sea el motor del aprendizaje que se da en cada aula. Es más, que la escucha y el interés por la singularidad de cada niño y cada niña sean en sí mismos una **fuentes de aprendizaje**. Esto podría darse cuando nos hacemos preguntas como:

- ¿Qué podemos aprender de la experiencia de esa niña a la que le gusta cuidar a esa muñeca que siempre va con ella?
- ¿Qué podemos aprender de ese niño al que se le da muy bien bailar?
- ¿Qué podemos aprender de esa niña que ha decidido tener el pelo corto?
- ¿Qué podemos aprender del sentido y el significado que una niña le da al llevar un pañuelo en la cabeza?
- ¿Qué podemos aprender de ese niño que es invidente?



Figura 3.17 En el aula, la escucha y el interés por la singularidad de cada niño y cada niña son en sí mismos una fuente de aprendizaje

De lo que hablamos, por tanto, es de incentivar la curiosidad por el otro o la otra, el deseo de descubrir cosas nuevas en la relación con otra persona diferente a sí y la generosidad de compartir lo que sabe y le es propio.

Y la mejor forma de enseñar todo esto es interesándonos por la **singularidad** de cada niño y cada niña, teniendo disposición de aprender de sus experiencias diversas y acogiendo los sentimientos que ese intercambio pueda generar.

+ Para saber más... [Relaciona: una propuesta ante la violencia.](#) 📄

Fuente: Instituto de la Mujer (2001)

3.4 Abrir conflictos sin violencia

Abrir conflictos significa dar la oportunidad para que podamos hablar de ellos (en vez de hacer como si no pasara nada) y hacerlos circular (en vez de dejarlos estancados). Esto significa dar la oportunidad de que una relación

permanezca viva, o sea, de que el intercambio entre dos seres humanos no se detenga y pueda incluso ser más profundo.

Pero, ¿de qué hablamos cuando decimos **relación**?:

- Cuando hablamos de relación, hablamos de 'tú y yo', o sea, de **dos personas** con cuerpos, experiencias, sentimientos, formas de pensar, necesidades, deseos e intereses diferentes. Por ello, pretender que no haya aristas ni dificultades en la relación, pretender que seamos como si fuéramos una sola persona, fusionarse o confundirse con la otra persona, deja sin fuelle a la propia relación.
- Al estar formada por dos seres humanos diferentes y dispares entre sí, el **conflicto** es parte inherente de una relación. Tratar los conflictos sin violencia enriquece e incluso fortalece una relación. Del mismo modo, la imposición o el sometimiento, no sólo dejan mudo el conflicto, sino también la posibilidad de que exista relación, ya que una de las dos personas dejará de mostrarse y de estar con todo aquello que es.

¿Qué pinta la **diferencia sexual** en todo esto?

- Sólo es posible abrir los conflictos sin violencia en la relación con una persona del otro sexo cuando se reconoce al otro o a la otra como alguien diferente que nos puede enriquecer, y no como un ser 'inferior' o 'superior' por pertenecer a uno u otro sexo. Significa también ver a la otra persona con su **singularidad**, con su forma particular de ser, y no como si representara el estereotipo de lo que se supone que es ser hombre o ser mujer.
- Entre personas del mismo sexo, esto supone también reconocer que cada hombre y cada mujer tienen su manera única y singular de vivir su masculinidad o su feminidad, o sea, que existen formas dispares y diferentes de ser de uno y de otro sexo de las que podemos

enriquecernos y aprender, sin necesidad de vivir la relación como un lugar para defenderse del otro sexo o para reafirmar el propio.

Por todo lo dicho, para poder abrir sus conflictos sin violentar ni violentarse, niñas y niños han de aprender a distinguir cuál es su problema y cuál es el problema de la otra persona cuando hay un conflicto. Así, por ejemplo, puede pasar que a una niña le molesta que un niño hable en voz alta y, en vez de asumirlo como un problema suyo, se lo achaque a él, etiquetándolo como ‘chillón’ o algo similar. En este sentido, no es lo mismo decir ‘cuando hablas en voz alta, yo me siento mal porque me resulta muy fuerte tu tono de voz’ a decir ‘a ver si aprendes a hablar más bajo porque así no vas a ligar en tu vida porque no hay quien te aguante’. Ante esto, el niño puede pretender parapetarse y no atender qué le suscita a él esta situación, tildando a la niña de ‘quejica’, en vez de expresar cómo le hace sentir el malestar de la niña. En este sentido, no es lo mismo decir ‘es que eres una tiquismiquis’ a expresar ‘pues a mí es que me encanta hablar así, me ayuda a expresar mejor lo que vivo y lo que siento, y no sé bien cómo hacerlo para que te sientas bien cuando estás conmigo.’



Figura 3.18 Dialogar significa comprender qué necesidad hay detrás de la conducta del otro o de la otra y buscar el modo de compaginar ambas sensibilidades

Imagina que este niño y esta niña deciden profundizar en este diálogo para comprender qué necesidad hay detrás de la conducta del otro o de la otra, explicar lo mejor que sabe cómo se siente y qué necesita, buscar el modo de compaginar ambas sensibilidades para que la relación pueda continuar. Para que ello pueda darse, él y ella necesitan aprender a:

- Salirse de la lógica ‘ganar o perder’, para ir en busca de un camino que les permita simplemente estar bien juntos.
- Tomar en serio los propios deseos y necesidades.
- Hablar en primera persona, o lo que es lo mismo, reconocer y hacerse responsables de sus propios sentimientos y necesidades.
- Escuchar lo que les dicen las otras personas, es decir, interesarse por entender qué hay detrás de su conducta, o sea, cuáles son sus sentimientos y necesidades reales.
- Darse tiempo y buscar las palabras adecuadas para poder entender qué le pasa a cada cual y en qué consiste realmente cada necesidad o deseo.
- Saber decir que sí y decir que no, o sea, tener en cuenta la necesidad de la otra persona sin perderse en ella, sabiendo qué le resulta gratificante hacer para solucionar el conflicto y qué le resulta violento.
- Poner en juego su **creatividad** a la hora de buscar soluciones para que ambas sensibilidades puedan convivir, sin negarlas. Sabiendo, además, que esto no es un trabajo que se hace de una vez para siempre, es un proceso que va modificándose en función de cómo uno y otra se vayan sintiendo. Por ejemplo, en el ejemplo anterior:
 - El niño puede comprometerse a intentar expresar sus emociones en un tono más bajo cuando está con ella, aunque aquellas que le son especialmente profundas o importantes, seguirá haciéndolas en un tono alto porque no cree que pueda hacerlo de otro modo.
 - La niña puede intentar acoger un tono de voz más alto cuando ambos se den cuenta de que se trata de algo que realmente le resulta difícil expresar de otro modo.
 - Ambos se comprometen a hablar de ello si él o ella llegan a sentirse mal ante lo acordado, para buscar otras posibilidades.

No se trata de llegar a un ‘empate’ en el que tanto una como otro tengan que renunciar a algo, sino de buscar el modo en el que ambos estén bien. O sea, no es una cuestión de fuerza o de lucha de poder, sino de **interés real** por

entablar una relación con lo que hay, con lo que cada cual es, siente, desea y necesita.

+ Para saber más... Tratar los conflictos en la escuela sin violencia. 



Fuente: Graciela Hernández y Concepción Jaramillo. Cuadernos de Educación No Sexista. Nº 14. Pág. 39-105. Instituto de la Mujer (2002)

Esta forma de hacer las cosas, tiene muchas **ventajas** como, por ejemplo:

- Al haberse buscado una solución conjuntamente, sin que ninguna de las dos personas haya sentido la necesidad de negar lo suyo, habrá un mayor **interés** por llevar a cabo lo acordado.
- Las soluciones son frescas y **originales**, propiciadas por el encuentro entre dos personas que ponen en juego su **imaginación** y creatividad.
- Está basado en la **comprensión**, no en el poder. Eso significa que no deja lugar para los efectos del poder como el rencor, el resentimiento, la resistencia a hacer lo acordado, las ganas de huir, etc.

A veces, los conflictos no tienen solución. Ante ello, las niñas, y fundamentalmente los niños, han de aprender a vérselas con la **frustración** que esto supone para no caer en la tentación de violentar a la otra persona para que 'haga aquello que él o ella quiere que haga' ni violentarse 'haciendo lo que el otro o la otra quiere que haga'.

Cada conflicto que surge en el aula es una **oportunidad** para poner todo esto en práctica. En el siguiente documento encontrarás experiencias que quizás puedan servir de referencia para tu práctica educativa.

3.5 La autoridad educativa

La autoridad, como ya hemos dicho, no es algo que un profesor o una profesora tiene, sino algo que el alumnado le **reconoce** cuando siente que en la relación con él o ella puede crecer, aprender, descubrir cosas interesantes para su propia vida, sentirse más libre. Ahora bien, por muchas de las cuestiones tratadas en este módulo, no es igual entrar en el aula siendo una maestra que siendo un maestro.

Piensa en una escuela en la que:

- Las aportaciones de las mujeres permanecen **invisibilizadas**, ridiculizadas o tergiversadas.
- Se tiende a **infravalorar** las formas en las que habitualmente hablan y se relacionan las mujeres.
- Se valora a hombres y mujeres en función de los **estereotipos** de género y no por lo que son en sí mismos.
- El **poder** y la fuerza tienen un gran protagonismo.
- Los chicos han aprendido a **rechazar** a las mujeres para darse valor.
- Las chicas han aprendido a medirse con los hombres para darse valor.

En un contexto así, es más difícil que las alumnas y los alumnos de una maestra la reconozcan como alguien de quien aprender, ya que pueden llegar a sentir que es poco lo que pueden aprender de una mujer. No es extraño, por ejemplo que las maestras o profesoras, en un primer momento, encuentren una menor disposición por parte de su alumnado para reconocerlas como alguien que domina su materia y que tiene mucho que enseñarles.

Para modificar esta situación, lo que pone en juego el profesorado en las relaciones que establece es muy importante. Así, por ejemplo, algo cambia cuando:

- Una maestra reconoce públicamente todo lo que ha aprendido de alguna compañera que sustenta su trabajo educativo en las relaciones y no en el poder.
- Un profesor reconoce en su aula todo lo que ha aprendido de su madre o de las mujeres que ha tenido cerca.
- Un maestro pide ayuda a una profesora para resolver cualquier cuestión en el aula delante de su alumnado.
- Una maestra lleva al aula las biografías de mujeres que han aportado cuestiones relevantes a la materia que imparte y comenta qué ha significado para su propia vida conocer su existencia.
- Un profesor decide dejar de decir la última palabra o de sentar cátedra cuando eso implica dejar en un segundo plano a sus compañeras.
- Un maestro se interesa de verdad por lo que dicen sus alumnas a la hora de analizar cualquier cuestión y las reconoce como chicas que le hacen pensar, fijarse en cosas distintas, transformar lo que plantea en el aula.

 **Investiga...** ¿Se te ocurren otras cosas que puedes hacer tú en el centro educativo en que trabajas para dar valor y reconocimiento a las mujeres?

Esto no significa que, en aquellas escuelas en las que la lógica patriarcal tiene mucha fuerza, a una maestra le cueste hacer circular la autoridad en su aula. De hecho, hay bastantes experiencias en ese sentido. Como la autoridad se reconoce en la propia relación, será su **capacidad para ponerse en relación** con sus alumnas y alumnos, para escucharlos, para decirles la verdad sobre qué sabe y qué no sabe, para relacionar lo que enseña con sus vidas e intereses, para transmitir su amor a la materia y a la educación, lo que podrá abrir las puertas para que sea posible ese reconocimiento.

Del mismo modo, un profesor o maestro, no tendrá, por el mero hecho de ser hombre, la garantía de hacer circular la autoridad en su aula. Será su **capacidad para mostrarse abierto a aprender** de sus alumnas y alumnos, para saberse carente y estar en disposición de preguntarse cosas nuevas cada día, para dialogar con los intereses y deseos de chicas y chicos, para tomarse

en serio su trabajo y su materia, lo que abrirá la puerta para que esto pueda ser posible. Si no fuera así, probablemente lo que media la relación con sus alumnas y alumnos es el poder y no la autoridad.



Figura 3.19 La autoridad del maestro o la maestra se reconoce en la propia relación

Como habrás podido ver, no estamos hablando de repartir equitativamente el poder entre profesoras y profesores, sino de algo que va más allá. Desde ahí, el director de un centro puede aprender mucho sobre educación de las maestras de infantil sin avergonzarse por ello, sino todo lo contrario. Del mismo modo, la presencia de mujeres en un equipo directivo, no supondrá sólo una transformación cuantitativa, sino también cualitativa, en la que, saliéndose de la lucha de cifras, se viva la presencia de mujeres como una posibilidad de enriquecimiento de ese espacio.

En el siguiente texto podrás leer diferentes experiencias de profesoras y profesores que han sabido prevenir o frenar la violencia desde la relación y la autoridad.

+ Para saber más... Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos. 



Fuente: M^a Milagros Montoya y Jose M^a Salguero. Pág. 111-132. CIDE e Instituto de la Mujer (2007)

3.6 Actividades

7. Piensa en una actividad que puedas hacer en tu aula (o que quizás la hayas hecho ya) que permite una mayor valoración y reconocimiento de lo que son y hacen las mujeres.

8. Enumera tres prácticas que, al ser llevadas a cabo por un profesor o una profesora, ayuden a dejar sin sentido el modelo de masculinidad violento

9. Imagina que tus alumnas y alumnos, a la hora del recreo, se pelean porque las niñas quieren tener más espacio para sus juegos, pero los niños ocupan gran parte del patio jugando al fútbol. ¿Cómo abordarías este conflicto sin violencia?

4. Repaso del módulo

La violencia contra las mujeres se manifiesta con cualquier acción, actitud o estructura organizativa que otorga a los hombres más valor y significatividad que a las mujeres, justificando que ejerzan más poder sobre ellas.

Conflicto y violencia son dos cosas diferentes. Los conflictos son inherentes a las relaciones humanas. Hay conflicto cuando sentimos que

nuestros pensamientos, sensibilidades, deseos, códigos o necesidades, además no ser coincidentes, son difícilmente compatibles con los de otra persona. Cuando se impone el lenguaje de la violencia, lo que se hace es tapar el conflicto, no resolverlo. Quien usa la violencia pretende negar lo diferente, lo que busca es “ganar” o hacerse valer a costa del otro o de la otra, anulándolo, infravalorándolo.

Ser hombre implica haber vivido la presión para identificarse con el ejercicio del **poder** y de la **violencia** para hacerse valer a costa de los otros, fundamentalmente de las otras. Pero, como es evidente, no todos los hombres se han dejado arrastrar por esa lógica, no sólo por que han sido capaces de tomar conciencia del daño que pueden llegar a hacer a otras personas, sino también el que pueden hacerse a sí mismos.

Desde la lógica patriarcal que identifica la masculinidad con la violencia y que considera lo que son y hacen las mujeres como algo de menor importancia que lo que son y hacen los hombres, es difícil ver y reconocer la **paz** que se practica día a día en el mundo y que, en gran parte, es protagonizada por las mujeres.

En esta lógica patriarcal, además, la **libertad** es considerada como ‘hacer lo que me da la gana’, lo que lleva a un hombre a considerar que las mujeres que ocupan espacios que en otros tiempos no solían ocupar le restan libertad. Y de ahí a la violencia hay un paso. Sin embargo, en una relación basada en el cuidado, la escucha y el intercambio, la libertad del otro, de la otra, no resta espacio a mi libertad, más bien al contrario, le da aliento. Con esta toma de conciencia, un hombre puede sentir que la presencia de mujeres libres a su lado puede dar más color y brillo a su propia libertad.

En la escuela, del mismo modo que en el resto de la sociedad, se producen diversas manifestaciones de violencia contra las mujeres, no sólo entre el **alumnado**, sino también en las relaciones que el **profesorado** mantiene entre sí, sostiene con las **familias** y crea con el alumnado. Asimismo, no es extraño que, a través de los **contenidos** curriculares, se transmita una noción

androcéntrica y, por tanto, violenta del conocimiento, del transcurrir histórico, de la cultura y de la vida.

Erradicar la violencia de las relaciones que cada docente establece con los miembros de la comunidad educativa y el androcentrismo de su materia a la hora de transmitirla es un modo de prevenir la violencia. Asimismo, es fundamental tomar conciencia de que, la violencia contra las mujeres ejercida por el alumnado no es un 'simple juego de niños', sino algo de gran trascendencia, ante lo cual **es necesario intervenir, educar y prevenir**.

No es fácil llevar todo esto a cabo cuando es el poder y no la autoridad la que media en las relaciones que se dan en un aula, ya que el caldo de cultivo que da lugar a la violencia permanece intacto. A diferencia del poder, la **autoridad** no es algo que se tiene, sino algo que otras personas nos reconocen en el seno de una relación. La autoridad no aplasta, no pertenece a nadie sino que la genera quien, con su palabra, su sabiduría y su escucha, favorece el desarrollo de los deseos, pensamientos y palabras de las demás personas.

En definitiva, **prevenir la violencia contra las mujeres** es:

- Hacer **visible la violencia** existente para poder abordarla, lo que significa, en primer lugar, reconocer también la propia violencia.
- **Practicar la paz** para poder enseñarla. Lo que implica dar visibilidad a las mujeres que la practican día a día y estar en disposición de aprender de ellas.
- Ir más allá de la tolerancia y estar en **disposición de aprender** de las experiencias diversas de cada alumna y alumno.
- Tratar los **conflictos sin violencia**. Esto significa salirse del 'tira y afloja' para llegar a acuerdos que sean fruto de un interés real por entablar una relación con otra persona diferente a sí, sin negar ni negarse.
- **Reconocer autoridad a las mujeres** y, en la medida de lo posible, llevar la autoridad y no el poder a cada aula.

5. Actividades

1. Lee estas situaciones y piensa, en cada una de ellas, si hay conflicto, violencia o ambas cosas. Explica el porqué de tus conclusiones.

- Una mujer va caminando por la calle y un hombre al que no conoce de nada le dice: ¡Tienes una figura que quita el hipo a cualquiera!
- Una mujer está cansada de ser la única que limpia en la casa, quiere decírselo a su familia, pero no se atreve.
- Una mujer quiere pintar las paredes de su casa de colores, pero a su marido le gusta vivir en una casa con paredes blancas.

2. Relata una forma de practicar la paz que hayas visto o experimentado en tu centro educativo.

3. Lee el relato de esta situación que se ha dado en la realidad y haz una reflexión sobre porqué ha ocurrido:

Una mujer conduce de forma habitual mientras que su marido no tiene permiso de conducir. Su hijo tiene cuatro años y está acostumbrado a esta situación. Sin embargo, un día, mientras esta mujer llevaba a su hijo y a otra niña de esa misma edad en su coche, éste hace un gesto como si estuviera conduciendo y le dice a la niña: ¡Tú no conduces, lo hago sólo yo, porque tú eres niña y son sólo los niños quienes conducen!

4. Durante un recreo, observa cómo se relacionan niñas y niños y toma nota de aquellas actitudes (si se dan) que, según tu opinión, son formas de expresar la violencia contra las mujeres.

5. A lo largo de una mañana (o de una tarde), observa cómo se relaciona el profesorado entre sí en la sala de profesoras y profesores. Toma nota de aquellas actitudes (si se dan) que, según tu forma de ver las cosas, tienen relación con la violencia contra las mujeres.

6. Piensa en una situación educativa real, conocida por ti, en la que ha circulado la autoridad. Señala aquellos elementos que, según tú, han hecho posible que esto fuera así.

7. Piensa en una actividad que puedas hacer en tu aula (o que quizás la hayas hecho ya) que permite una mayor valoración y reconocimiento de lo que son y hacen las mujeres.

8. Enumera tres prácticas que, al ser llevadas a cabo por un profesor o una profesora, ayuden a dejar sin sentido el modelo de masculinidad violento

9. Imagina que tus alumnas y alumnos, a la hora del recreo, se pelean porque las niñas quieren tener más espacio para sus juegos, pero los niños ocupan gran parte del patio jugando al fútbol. ¿Cómo abordarías este conflicto sin violencia?

6. Bibliografía

- Autoría Compartida; Experiencias de relación en la escuela, prevenir la violencia contra las niñas y las mujeres. Cuadernos de Educación no Sexista nº 19, Instituto de la Mujer, Madrid, 2006.
- Autoría Compartida; Relaciona: Una propuesta ante la violencia. Cuadernos de Educación no Sexista nº 11, Instituto de la Mujer, Madrid, 2001.
- Autoría Compartida; Tomar en serio a las niñas, Cuadernos de Educación no Sexista nº 17, Instituto de la Mujer, Madrid, 2005.
- Autoría Compartida; Guerras que yo he visto – saberes de mujeres en la guerra, Cuadernos Inacabados nº 45, Horas y horas, Madrid, 2001.

- Graciela Hernández Morales; Prevenir la violencia, una cuestión de cambio de actitud. Cuadernos de Educación no Sexista nº 7, Instituto de la Mujer, Madrid, 1999.
- Graciela Hernández y Concepción Jaramillo; Tratar los Conflictos en la escuela sin violencia, Cuadernos de Educación no Sexista nº 14, Instituto de la Mujer, Madrid, 2005.
- Carmen Magallón; Mujeres en pie de paz, Siglo XXI, Madrid, 2006.
- Miriam Miedzian; Chicos son, hombres serán, Ed. Horas y Horas, Madrid, 1995.
- Lourdes Nuez del Rosario; No te lées con chicos malos, guía no sexista dirigida a chicas. Comisión para la investigación de los malos tratos. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 2003.
- Virginia Woolf, Tres Guineas, Editorial Lumen, Barcelona, 1980.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE
FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN Y RECURSOS EN
RED PARA EL PROFESORADO

COEDUCACIÓN: DOS SEXOS EN UN SOLO MUNDO

Módulo 4: El amor y la sexualidad



Formación en **Red**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. El sexo y la sexualidad	4
1.1 La diferencia sexual	6
1.2 La sexualidad humana	8
1.3 Mitos y prejuicios	11
1.5 La educación sexual	14
1.5 Hablar sobre sexualidad	18
2. Los cuerpos sexuados	23
2.1 Los cuerpos crecen.....	28
2.2 El origen de la vida.....	31
2.3 La curiosidad	35
2.4 La atracción sexual	39
2.5 Los límites de la sexualidad	41
2.6 Actividades	44
3. El amor	45
3.1 El amor hacia sí.....	48
3.2 La amistad y la pandilla	49
3.3 Los mitos del amor.....	52
3.4 El enamoramiento	57
3.5 Los ingredientes del amor	60
3.6 Actividades	64
4. Repaso del módulo	66
5. Actividades	69
6. Bibliografía	73

Para hablar sobre la educación del amor y de la sexualidad, nos ha parecido interesante empezar este módulo poniendo palabras a qué es para nosotras el amor y la sexualidad. Pero, antes de ello, te invitamos a que te hagas esa misma pregunta: ¿Qué es el amor para ti? ¿Qué es la sexualidad para ti?



Figura 4.1 La sexualidad es fuente de expresión, de placer y de comunicación y está presente en el ser humano desde que nace.

La sexualidad no es algo que tenemos, sino algo que **somos**. Es una capacidad que nos conforma y que, por tanto, la llevamos allí a donde vamos. Puede estar agazapada o desplegada. Sea como sea, está en cada **cuerpo**, en nuestro cuerpo y también en el de cada ser humano con el que nos relacionamos.

Por todo ello, hemos optado por no usar el término 'educación afectivo-sexual' ya que, en la medida en que la sexualidad lleva implícita la **afectividad**, nos parece una reiteración. Cuando se nos presenta la sexualidad despojada de los afectos, entendemos que se la despoja, de un modo burdo y caricaturesco, de su 'alma'.

En nuestra cultura, la sexualidad humana ha sido reducida y estereotipada de dos formas distintas que, en realidad, son las dos caras de una misma moneda, ya que ambas han nacido en el corazón mismo de la lógica patriarcal. Por un

lado, se la ha reprimido a través de un código estricto y moral de conducta, en el cual se ha pretendido controlar el deseo y el placer femeninos con la figura de la 'mujer privada', o sea, de la mujer que es esposa de un solo hombre. Con este control, determinados hombres han buscado tener cierta garantía (nunca del todo cierta) sobre la paternidad de cada criatura que nace.

Junto a la 'mujer privada', se ha creado la figura de la 'mujer pública', que es aquella que, bien ejerce la prostitución y/o bien se muestra públicamente a través de la pornografía. Tanto la prostitución como la pornografía implican una representación mecánica y estereotipada del amor y de la sexualidad, en la que los cuerpos, fundamentalmente los femeninos, se convierten en mercancías de consumo, en meros objetos, siendo el poder y no la relación la que cobra protagonismo.

Ambas formas de representar la sexualidad quita a la sexualidad precisamente aquello que le es más característico, el ser una fuente de expresión, de placer y de comunicación, un lugar desde el cual **celebrar y sentir la vida**.

! Educar la sexualidad es, por tanto, procurar que niños y niñas sientan la maravilla de sentir y apreciar su propio cuerpo, de expresarse con él y de entrar en contacto con los otros cuerpos de un modo sano, placentero y no violento.

Despertar la **capacidad humana** de entrar en una comunicación más profunda con otro ser humano, de expresar y escuchar cuidadosamente sentimientos y pensamientos sin que la palabra se escinda del cuerpo, de respetar y cuidar al propio cuerpo y también a los otros cuerpos, es, no sólo despertar la sexualidad, sino también el amor. Lo que queremos decir es que amor y sexualidad son dos capacidades que, en la experiencia humana, beben de la misma fuente.

Nosotras, las autoras, cuando hablamos de amor, hablamos de una capacidad humana que, del mismo modo que la sexualidad, forma parte de lo que somos, aunque a veces está reprimida o constreñida. Tiene que ver con la **apertura**, con esas ganas de entrar en **contacto** con otro ser humano y descubrir el mundo a través de esa relación.

Tiene que ver también con el **entendimiento**, con la capacidad de comprender quién es esa persona, ese hombre o esa mujer, con quien nos comunicamos. Lo que significa además ver a esa persona, ver quien es y qué trae consigo, o sea, relacionarnos con quien ella o él es realmente y no con lo que nos imaginamos que es o con lo que nos gustaría que fuera.

Educar en el amor, por tanto, es despertar esa chispa que nos permite **enriquecer enriqueciéndonos**, cuidar cuidándonos, hacer sentir sintiendo. Hablamos de un amor en el que no caben las jerarquías, ni el sometimiento o la violencia, que desborda lo que podamos sentir por una pareja y que no cabe en el coto de una definición o de una caricatura.

1. El sexo y la sexualidad

Imagina que en el tablón de anuncios de tu centro, se resalta la palabra SEXO en uno de los carteles. ¿Qué pasaría? Probablemente mucha gente se fijaría en ese cartel. Pero, ¿qué es lo que sugiere esta palabra para que llame tanto la atención?

Vayamos por partes...

El ser humano se presenta en el mundo bajo dos formas distintas: la masculina y la femenina. O lo que es lo mismo, el ser humano puede ser de sexo masculino o de sexo femenino. Sabemos si alguien es de un sexo u otro por su **cuerpo**. No sólo por sus genitales u otro tipo de signo externo. Las células de los cuerpos femeninos tienen cromosomas XX (a excepción de las reproductoras que son sólo X) y las de los cuerpos masculinos tienen cromosomas XY (a excepción de las reproductoras, que son sólo X o sólo Y). O sea, un cuello, unos brazos o unas piernas, son un cuello, unos brazos o unas piernas de hombre o de mujer.

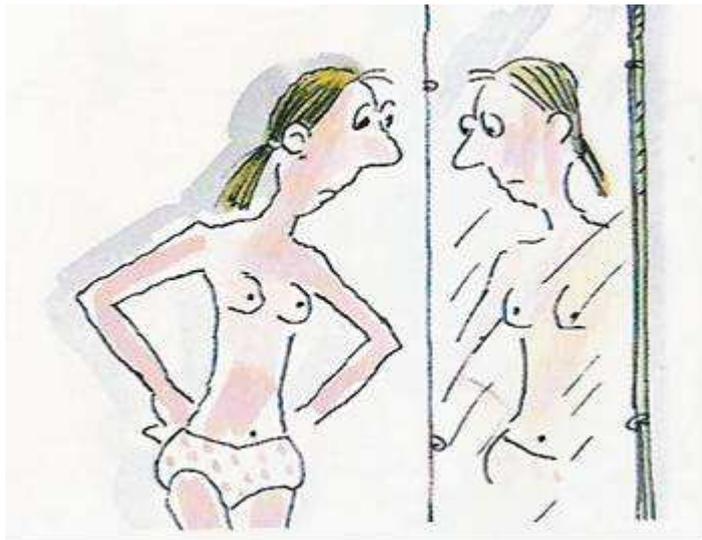


Figura 4.2

Autora: Roser Capdevila i Valls. Guía de Salud VI. Pág. 18. Instituto de la Mujer

Es común decir 'sexo' cuando en realidad se quiere hablar de **sexualidad**. Al hacerlo, el sexo se representa sólo desde la genitalidad, la sexualidad queda reducida sólo a las relaciones sexuales y éstas quedan limitadas a contactos genitales.

Esta es una representación empobrecida de los cuerpos y la sexualidad humana que limita la visión que cada chico y, de otro modo, cada chica pueda tener de toda la riqueza que implica ser cuerpo y de las posibilidades que tiene para expresar su propia sexualidad.

Sin embargo, la atracción hacia esta y otras palabras que los chicos y las chicas, y también las personas adultas, relacionan con sexualidad y con las relaciones sexuales, nos evidencia la necesidad que existe de encontrar espacios para poder pensar y hablar sobre esa capacidad humana de sentir y comunicarse a través del propio cuerpo, una capacidad que, como ya hemos dicho, nos acompaña allí a donde vamos y que desborda cualquier caricatura o reduccionismo.

Para ello, es necesario tomar como **punto de partida** el lugar en el que chicas y chicos están, partir de las reflexiones y sentimientos que tienen relacionados con la sexualidad. Se trata de dialogar con sus intereses e ideas para, desde ahí, ir más allá y presentarles una sexualidad más amplia, rica y sana.

 Para iniciar este diálogo, puedes pedir a tu alumnado que escriba en pequeñas cartulinas y de forma anónima sus preguntas, curiosidades o intereses relacionados con la sexualidad y que las introduzcan en una urna de cartón.

Leer cada una de las cartulinas en voz alta, plantear posibles respuestas que les ayude a profundizar en una sexualidad más amplia y sana, proponerles nuevas reflexiones a partir de lo que han expresado, plantearles preguntas que echáis de menos, es un modo sencillo de partir de lo que hay para ir más allá.

1.1 La diferencia sexual

Aunque son muchos los sentimientos, experiencias y pensamientos que mujeres y hombres compartimos, la experiencia de vivir en un cuerpo de mujer no es igual que la de vivir en un cuerpo de hombre. No es igual, por ejemplo, correr teniendo pechos de mujer que hacerlo con un pecho de hombre, o montar en bicicleta con genitales masculinos que con genitales femeninos.

Tampoco es lo mismo cantar con una voz de mujer que con una voz de hombre y, por supuesto, no es igual vivir en un cuerpo que podrá albergar y gestar a una criatura dentro de sí que vivir en un cuerpo en el que esta posibilidad no está presente.



Figura 4.3 Hay que tener cuenta las singularidades de cada mujer y de cada hombre para poder hablar de la sexualidad y valorarla en todas sus dimensiones. Autora: Mónica Carretero. La Educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años. Pág. 91. CIDE e Instituto de la Mujer (2003).

Los sexos, como ya hemos dicho en otros módulos, son dos. Y esto, aunque es evidente y pueda parecer una perogrullada, no siempre es fácil de reconocerlo y valorarlo en toda su dimensión. Pero, si no tomamos en cuenta las **particularidades** que cada uno de los sexos tiene, corremos el riesgo de hablar de una sexualidad abstracta y descarnada que, en el fondo y sin decirlo, toma el cuerpo masculino como patrón.

Para explicar mejor esta idea, traemos aquí este ejemplo¹:

“Un chico y una chica deciden ir a una consulta sobre sexualidad. Él está preocupado (...) ya que no consigue mantener el coito el tiempo suficiente para que ella alcance el orgasmo.”²

(...) Aunque este chico y esta chica saben que las mujeres también tienen sexualidad, lo saben de un modo abstracto, sin tener conocimiento e información sobre la especificidad del cuerpo femenino, sin haber llegado a comprender del todo que el cuerpo femenino es diferente al masculino. O sea, ni él ni ella saben que lo más común es que una mujer no alcance el orgasmo a través del coito porque con esta práctica no suele darse una estimulación del clítoris. Quizás ni siquiera saben qué es el clítoris.”

Decir que no es lo mismo vivir en un cuerpo de hombre que en un cuerpo de mujer, no significa que haya una sola manera de vivir siendo mujer ni una sola manera de vivir siendo hombre, más bien al contrario. La relación que cada mujer tiene con su propio cuerpo es única, del mismo modo que la relación que cada hombre tiene con el suyo.

Podemos decir que son muchas las maneras, por ejemplo, de vivir la sexualidad en un cuerpo en el que es posible un **embarazo**. Ante ello, algunas mujeres pueden sentir admiración hacia el propio cuerpo, otras pueden vivir esta posibilidad con miedo y hay las que pueden acoger este hecho con indiferencia.

¹ En Graciela Hernández Morales: *Una tarde de reflexión e intercambio*; en AA.VV.: “Experiencias de Relación en la escuela”, Cuadernos de Educación no sexista nº 19, Instituto de la Mujer, 2006, Madrid.

² Esta situación me la contó Luisa Parrilla Cabrera que la vivió en primera persona como educadora de la “Tarde Joven” del Hospital Insular de Lanzarote donde chicos y chicas pueden hacer cualquier tipo de consulta sobre su sexualidad.

Del mismo modo, aunque se trate de una posibilidad con menor repercusión y trascendencia que la que presentamos en el ejemplo anterior, también son muchas las maneras de vivir el propio desnudo ante la posibilidad de una erección del pene. Para algunos hombres esta posibilidad puede significar un modo de hacer ostentación de la propia virilidad, para otros algo sin mayor relevancia y hay los que la pueden vivir con vergüenza o incluso miedo a violentar o ser malinterpretado.

+ **Para saber más...** "Nuestros cuerpos, nuestras vidas" de Gloria Serrato Azat. 

Fuente: El amor y la sexualidad en la Educación. Cuadernos de Educación No Sexista N° 21. Instituto de la Mujer (2007). Pág. 9 – 20.

La forma de sentir el propio cuerpo sexuado varía en cada **contexto** histórico y/o cultural. Así, por ejemplo, no es igual vivir la posibilidad de la maternidad en un contexto en el que los anticonceptivos se dispensan con facilidad que en otro en el que ni siquiera se conoce su existencia, o en un contexto en el que a las mujeres se las considera incompletas cuando no son madres que en otros donde a las mujeres se las considera de un modo más amplio y abierto.

Finalmente, cada una de las sensaciones que cada mujer y cada hombre siente hacia las **posibilidades** de su propio cuerpo sexuado puede ser manifestada de formas muy diversas y cambiantes a lo largo de cada vida.

1.2 La sexualidad humana

Tal como hemos dicho al principio de este módulo, la sexualidad es una **capacidad** que conforma a cada ser humano y que nos permite sentir, vibrar y comunicarnos a través del propio cuerpo. Es algo que forma parte de lo que somos desde el mismo momento en el que nacemos y que permanece en nuestras vidas hasta que morimos. Con lo cual, cuando hablamos de educar la sexualidad, estamos hablando de hacer una educación, no sólo para el futuro

de niñas y niños, sino fundamentalmente para ayudarles a **vivir mejor su propio presente**.



Figura 4.4 La sexualidad permite expresarnos con todo nuestro cuerpo. Fuente: Banco de Imágenes del CNICE

Esto no significa, claro está, que la experiencia de la sexualidad sea la misma en las criaturas pequeñas que en las personas adultas. En la medida que el cuerpo crece y cambia, la experiencia de la sexualidad también se transforma. De tal modo que es fundamental, cuando educamos a niñas y a niños, no dar significados propios de la edad adulta a lo que en realidad tiene otros significados.

Por ejemplo, nada tiene que ver la experiencia de una niña de tres años que mira con curiosidad y toca 'la colita' de un niño de su misma edad, que esa misma situación entre personas de veinte años. O sea, no es lo mismo una manifestación de curiosidad infantil que entablar una relación sexual tal como las entendemos y las vivimos las personas adultas. Por eso mismo, una relación sexual entre alguien menor de edad y otra persona con una edad significativamente mayor implica violencia, ya que la o el menor sentiría violentada su sexualidad con prácticas que no entiende o a las que le da significados distintos.

La sexualidad se manifiesta de forma muy diversa a lo largo de una vida y está en **continua transformación**. Esto significa que todo ser humano, tenga la edad que tenga, haya tenido las vivencias que haya tenido, siempre tendrá algo nuevo por descubrir y aprender en torno a su propia sexualidad. Por ello, podemos afirmar que educar la sexualidad no es tratar un tema que pueda

acotarse, sino entrar a **dialogar** sobre una experiencia que se nos presenta de modos diversos y a veces imprevisibles en la propia vida, lo que significa aprender también a no dejar de sorprendernos, estar atentas y atentos a qué nos gusta y a qué no nos gusta en cada instante, y a no dejar nunca de hacernos preguntas.

La sexualidad está presente en el **conjunto de nuestro cuerpo** y no sólo en algunas de sus partes. De tal modo que educar la sexualidad es ayudar a que niñas y niños tomen conciencia de las posibilidades que tiene el conjunto de su cuerpo, de mantener vivo cada rincón de su piel y de usar esas posibilidades desde su creatividad y deseo.



Figura 4.5 La experiencia de la sexualidad evoluciona a lo largo de la vida y supone un aprendizaje permanente

Como habrás visto, estamos hablando de la sexualidad desde una perspectiva muy diferente a la que se nos presenta habitualmente en distintos lugares y a través de diferentes medios que están al alcance de niñas y niños, como son, por ejemplo, algunos programas de televisión, diversas páginas web o determinados videojuegos. Ello implica, una vez más, la necesidad de dialogar con las ideas preconcebidas que las criaturas traen consigo, escuchar el sentido que dan a esas ideas y darles otros referentes más positivos. Muchas de estas ideas pueden ser fruto de mitos y prejuicios que están en el ambiente.

 Mostrar las propias inquietudes, preguntas y dudas es un modo de desmontar la idea de que es posible saberlo todo sobre la sexualidad. Esto significa decir frases como estas:

- 'A mí me encanta besar a mi pareja, pero no estoy segura(o) de que me apetecerá hacerlo esta tarde cuando llegue a casa porque hoy tengo mucho sueño.'
- A mí me encanta bailar. Me llama la atención que, cada vez que lo hago, descubro sensaciones nuevas.
- (...)

Esto es especialmente importante cuando algún niño dice: 'yo ya lo sé todo'.

1.3 Mitos y prejuicios

En un Instituto de Educación Secundaria de Madrid, en el año 2006, una educadora³ le preguntó a un grupo de chicas y chicos adolescentes a qué edad creían que empezaba la sexualidad en el ser humano. La gran mayoría dijo que la sexualidad empieza, o puede empezar, en el momento en que se tiene una mayor maduración física y emocional. Hubo incluso quienes pusieron una edad concreta, los 18 años.

Ante esta respuesta, la educadora les preguntó a qué llamaban sexualidad y, salvo alguna excepción, ellas y ellos hicieron referencia a prácticas coitales.

³ La educadora era una de las autoras de este material, Graciela Hernández Morales.

Hubo quien dijo que la sexualidad es aquello que se hace para tener bebés. Sólo dos chicas plantearon una visión más amplia de la misma.

Con esta conversación, la educadora descubrió que, en general, estos chicos y chicas tenían una visión constreñida de la sexualidad que dejaba fuera otras formas de expresión corporal y de relación piel con piel. Hablaron de la sexualidad como si ésta sólo estuviera en los genitales (y no en todo el cuerpo), sólo se manifestara a través de relaciones sexuales coitales entre un hombre y una mujer (y no pudiera ser vivida de otras muchas maneras y entre personas del mismo sexo), sólo existiera en la edad adulta (y no a lo largo de una vida), etc.



Figura 4.6 La sexualidad se puede vivir de muchas formas y se manifiesta en todas las etapas de nuestra vida. Fuente: www.elpais.com

Cuando esta forma de entender las cosas cobra fuerza, niñas y niños pierden la capacidad de nombrar y tomar conciencia de mucho de lo que sienten y experimentan a través de sus propios cuerpos en el momento presente, y también de imaginarse posibilidades diversas de vivir sus relaciones sexuales futuras. Por ejemplo, en el caso de las niñas, la de vivirlas en el seno de una pareja formada con otra mujer y, en el caso de unas y de otros, la de

enriquecer los encuentros sexuales con una futura pareja a través de la capacidad de comunicación y placer que tiene el **conjunto de su cuerpo** y no sólo sus genitales.

En general, las chicas y algunos chicos hablaron de las relaciones sexuales como algo que ocurre entre dos personas que se quieren o que, al menos, sienten cariño e interés por profundizar en la comunicación con el otro o la otra. Otros chicos, en cambio, plantearon un modelo de sexualidad desvinculado de los afectos nombrándola con palabras sacadas de ‘anuncios de contactos’. Uno de los chicos intentó provocar a la educadora diciéndole que él no necesitaba que nadie le explicara qué era o qué no era la sexualidad, ya que, según él, le bastaba pagar a una mujer para aprenderlo.

De este modo burdo y violento, este chico puso sobre la mesa una forma de entender la sexualidad que también circula con fuerza en nuestro mundo. Por un lado, es un modo de tratarla como si fuera una cuestión puramente mecánica o técnica que se puede aprender de una vez para siempre, despojándola así de todo aquello que se moviliza a través de los **sentimientos** y de la **comunicación** con otro ser humano singular y que la hace ser siempre una experiencia nueva y única. Por otro lado, consiste en rebajar al cuerpo femenino, el de una mujer concreta y singular, a un simple objeto de consumo.

Se trata, por tanto, de una burda caricatura de la sexualidad y no de la sexualidad en sí misma. Es, además, una caricatura que conlleva violencia en la medida que lo que se pone en juego no es la relación de intercambio sino el poder de usar otro cuerpo para el propio placer. Y, allí donde existe violencia, hay un repliegue de la sexualidad.

La educadora le dijo que a ella le daba pena que él quisiera vivir su sexualidad de un modo tan pobre, reduciéndola a simples [contactos sexuales](#), ante lo cual él se quedó sorprendido porque lo que se esperaba era un sermón moral y no una puerta para vivir una sexualidad más sana y, a la vez, más creativa y plena.

En general, esta forma de hablar de la sexualidad no suele coincidir en realidad con la sexualidad deseada. Fíjate en esta experiencia...

? **Reflexiona:** Esta es parte de la experiencia que relata la sexóloga **Clara Alvariño** en una carta que se publicó en el País Semanal, el 22 de junio de 2008 sobre esa necesidad de ir más allá en el diálogo con chicas y chicos. ¿Qué opinas de lo que aquí se plantea?

(...) Si en una primera sesión de un curso de educación sexual les propones hacer una lluvia de ideas sobre todo lo referido a la sexualidad, aparecerán muchísimos términos. Muchos de ellos referidos únicamente a genitales y coito; muchos otros, aspectos negativos (infecciones de transmisión genital, embarazos no deseados, etcétera). Aparece la palabra placer, pero también la palabra amor. Si les pides que elijan tres palabras de todas las que han propuesto pensando en su propia sexualidad, los sentimientos y el amor salen de entre las más votadas, y esas pocas sí se acercan más a la sexualidad que ellos viven; quedarse con lo que dicen es erróneo. (...)

1.4 La educación sexual

Si estás de acuerdo con nosotras en que la sexualidad es algo que nos conforma, estarás también de acuerdo que se trata de algo que no podemos dejar en casa cuando vamos camino de la escuela o dejar fuera del aula en el momento en el que cerramos la puerta.

El modo que tienes de expresarte con tu cuerpo mientras enseñas, de mostrar o de no mostrar tu propia feminidad o masculinidad, de entablar una relación más o menos cálida con tu alumnado, de ruborizarte o de reírte ante determinados comentarios o preguntas, de hablar o de no hablar sobre cuestiones relacionadas con el cuerpo y las relaciones afectivas, es el modo en el que estás educando en la sexualidad, ya que con todo ello, estás transmitiendo ideas, más o menos explícitas, sobre qué piensas y qué sientes en torno a esa capacidad humana.



Figura 4.7 El modo de enseñar, de comunicarnos, de relacionarnos con nuestro alumnado transmite una forma de entender la sexualidad. Fuente: Banco de imágenes del CNICE

Ocultar, no permitir el diálogo sobre estas cuestiones, evadir preguntas, mirar para otro lado, son también maneras de hacer educación sexual porque, con este tipo de actitud, se dan mensajes sobre el lugar y el peso de la sexualidad en la vida, en el pensamiento, en el aprendizaje.

Con esta reflexión, lo que queremos decir es que, ya que **siempre estamos haciendo educación sexual**, es mejor tomarse en serio esta tarea y hacerla de forma consciente para poder transmitir realmente aquello que cada cual quiere transmitir.

Es habitual que, cuando algún docente decide hablar sobre sexualidad en su aula, la presente sólo a través de sus componentes **biológicos**, o sea, que hable del desarrollo corporal de mujeres y hombres, del papel que juegan las hormonas en todo ello, de cómo se produce la gestación humana, etc. Junto a esto, es habitual también, que el centro de la reflexión gire en torno a los **peligros** que determinadas prácticas sexuales pueden entrañar, como son los embarazos no deseados o las enfermedades de transmisión sexual, y también sobre la necesidad de aprender a defenderse ante los abusos sexuales.

Esta manera de abordar la sexualidad, aunque toma en consideración cuestiones relevantes para la vida de chicas y chicos y que en realidad son importantes tratar, deja fuera lo fundamental: qué es la sexualidad, qué papel juega en nuestras vidas, cómo vivimos y ponemos en juego esa capacidad de expresar afectos y comunicar sensaciones a través del cuerpo sexuado. Quizás por ello, cuando una tutora de un Instituto de Educación Secundaria de Lanzarote (Islas Canarias) le preguntó a un grupo de estudiantes sobre las cuestiones que les gustaría tratar a lo largo del curso, dijeron que ‘cualquier cosa, menos sobre drogas y sexualidad’.

Para hacer educación sexual de forma consciente no hace falta tener grandes conocimientos o habilidades. Lo importante es tener ganas de **escuchar** y entrar a **dialogar** sobre los interrogantes, inquietudes, intereses y experiencias que niñas y niños tienen. Y, sobre todo, hacerlo con honestidad, o sea, entrando en un diálogo con lo que somos, mostrando aquello que sabemos y también lo que no sabemos, aquello que sentimos y no sentimos. No hace falta decir ni hacer nada que nos haga sentir mal ni fingir que ‘estamos de vuelta’ de cosas que realmente no estamos. Se trata simplemente de estar en disposición de entablar una **relación real**, en la que tanto docente como alumnado puedan descubrir cosas nuevas sobre sí y sobre lo que les rodea.

Es habitual escuchar decir que para hacer educación sexual con niñas y niños debemos ser ‘naturales’. Cuando se dice eso, muchas veces lo que se nos quiere decir es que debemos mostrarnos como si viviéramos con tranquilidad y no nos resultara difícil abordar diferentes cuestiones relacionadas con la sexualidad. Esto ocurre cuando se considera que ‘ser natural’ es reproducir un determinado cliché, invitándonos a hacer teatro y pasar por encima de lo que realmente somos y sentimos. Pero, esto, de forma paradójica, nos lleva a establecer relaciones artificiales. Es más, con nuestra actitud y nuestro ejemplo, lo que estamos enseñando a las criaturas es a doblegarse ante un papel prefabricado y no a interrogarse a partir de la propia experiencia y a respetar los propios sentimientos e ideas.

Por ello, para hablar sobre la sexualidad, del mismo modo que para hablar sobre cualquier otra cosa relacionada con la vida, es importante no dar la

espalda a los propios miedos, deseos, sentimientos y prejuicios. Por el contrario, se trata de tomar todo esto como el **punto de partida**, como un lugar desde el cuál plantearse qué hacer desde ahí, cómo abordar la educación sexual con lo que hay, de la mejor manera posible, sin que este ejercicio se vuelva en contra nuestra.

Fíjate en estos dos ejemplos:

- *Una niña de tres años se toca sus genitales en el transcurso de la clase y eso le resulta violento a su maestra. Ésta le puede decir como eso le hace sentir, por qué le hace sentir así (o sea, le puede hablar de la educación que recibió cuando era niña) y también cómo le gustaría que lo viviera la propia niña (o sea, le puede hablar de su deseo de que esta niña viva la relación con su propio cuerpo con más libertad que como lo ha vivido ella). Y, además, puede aprovechar ese momento para explicarle que esta práctica se hace en la intimidad y no delante de otras personas, pero que no se trata de algo malo, sino todo lo contrario y que lo tiene que hacer con cuidado para no hacerse daño.*
- *Un chico de catorce años se abraza impulsivamente a su profesor en el momento en que éste le dice que ha sido seleccionado para jugar en la liguilla de baloncesto del Instituto y el profesor se siente un poco aturdido porque no está acostumbrado a expresiones tan efusivas. Esta es una oportunidad estupenda para que este profesor le explique que no está acostumbrado a este tipo de abrazos, que le gusta mucho que le exprese su emoción y afecto con esa confianza pero que prefiere que la próxima vez lo haga con más cuidado, y que le gusta que los chicos de hoy no tengan las mismas trabas que tuvo él en relación al contacto corporal con otros hombres. De este modo, le estará enseñando a tomar en cuenta a la otra persona cuando se acerca a ella, a valorar la relación corporal con otros hombres sabiendo que cada cual tiene una sensibilidad diferente y, por tanto, que con cada persona puede llegar a establecer un tipo de contacto corporal diferente.*

1.5 Hablar sobre sexualidad

Por todo lo visto, te invitamos, si no lo haces ya, a **hablar sobre sexualidad sin violentar ni violentarte**. Esto significa partir de lo que eres y sientes y, a partir de ahí, tener en cuenta que es más importante mantener abierto el diálogo que dar mucha información. Ante esto, quizás te preguntes, ¿cómo hacerlo?:

En primer lugar, se trata de **escuchar**:

La escucha se da cuando hay **aceptación**. Para escuchar hace falta tomarse muy en serio a la niña o al niño y partir del hecho de que es él o ella quien mejor sabe lo que vive y lo que siente, aunque le falten las palabras y la experiencia para comprender esas vivencias y sensaciones. No se trata, por tanto, de interpretar, juzgar o anticiparse a lo que nos quieren expresar, ni tampoco de hacer trampa para sacarles información, sino procurar comprender realmente en qué consiste lo que nos quieren decir y acompañarles en sus descubrimientos.



Figura 4.8 Escuchar significa prestar atención, tomarse en serio los sentimientos de cada niño o niña, intentar entenderles y acompañarles en sus descubrimientos. Fuente: Banco de imágenes del CNICE

Desde la escucha es más fácil comprender qué les lleva a hacer aquello que hacen y a relacionarnos con la **singularidad** de cada criatura y no con ideas prefijadas. Asimismo, la escucha les hace sentir que se les quiere y se les acepta tal como son, lo que les hace abrirse más a la persona adulta que les acompaña.

Imagina que una niña, a la que le acaba de venir la menstruación por primera vez, se encierra en el baño del colegio. Cuando su profesora la encuentra, ella empieza a llorar diciendo que se está desangrando. Si la profesora es capaz de escuchar con atención los sentimientos de esta niña, hacerle ver que se interesa de verdad por lo que le pasa y se pone en disposición de entender bien qué está viviendo (o sea, sin dar por sentado lo que le pasa antes de que sea la chica quien lo exprese), logrará:

- Que la chica se sienta vista y **entendida**.
- **Comprender** que lo que le pasa a esta chica, en este caso concreto, no tiene que ver con la falta de información sobre qué es la menstruación, sino con su resistencia a crecer y a hacerse mayor. Un miedo que se expresa de una manera particular en esta chica concreta y que, en el fondo, es el miedo a tener que hacerse responsable de la vida y a las transformaciones que puedan darse en las relaciones con los chicos.
- **Actuar con sentido**. O sea, si esta maestra hubiera actuado sin escucharla, podría haberle dado una serie de consejos o informaciones sobre su nueva etapa vital que, además de ser algo que la chica ya conoce, supondría tapan lo fundamental, su miedo a crecer.
- Que la chica tenga una mayor disposición para escuchar lo que su profesora tenga que decirle sin sentir que se trata de un sermón más.

Para mantener vivo el diálogo sobre estas cuestiones, es necesario **tomar muy en serio** sus inquietudes o preguntas. Esto significa:

- Intentar entender bien cuál es la demanda.
- Contarles con **claridad** aquello que sabemos, con un lenguaje y una información acorde a la edad.
- Hacerles saber cómo nos hace sentir esa pregunta y cuál es nuestra experiencia en relación a ella.
- Decirles también aquello que no sabemos y hacer una propuesta de cómo descubrir eso que no sabemos. Lo que puede ser, por ejemplo, ir a una enciclopedia o preguntárselo a otra persona.
- Saber que una respuesta no significa que la inquietud quede zanjada de una vez para siempre, sino que es probable que niñas y niños sientan la necesidad de volver a ella y empezar el diálogo una y otra vez. Aunque les digamos lo mismo, estarán en un momento de su vida diferente que les permitirá entender algún matiz nuevo y que les genera nuevas preguntas que antes no se les había ocurrido.
- Devolverles preguntas nuevas que completen su reflexión.

Así, por ejemplo, si un niño de seis años nos pregunta porque las mujeres tienen pechos, le podemos devolver la pregunta a ver qué nos dice al respecto. Le podemos contar cómo crecen los pechos cuando una mujer se embaraza y cómo eso le permite dar leche al bebé cuando nace, le podemos hablar (si somos mujeres) de cómo nos han ido creciendo los pechos a lo largo de nuestra vida y, si hemos tenido la experiencia de dar de mamar, cómo la hemos vivido. Le podemos preguntar si le gusta ver a una mujer dar de mamar a un bebé, si se acuerda de cuando era pequeño y su madre le dio de mamar, etc. Y, si vemos que la conversación da de sí, le podemos explicar además la violencia que sienten muchas mujeres cuando se las valoran por el tamaño de sus pechos.

Escuchar y tomar en serio las preguntas e inquietudes de chicas y chicos no significa dejar de dar la información que nos parece que es importante que tengan, aunque se trate de una información que no hayan demandado y que tampoco hayan mostrado ningún interés especial hacia ella. Aunque, claro

está, para ello es necesario conectar aquello que les queremos decir con sus **deseos** y **necesidades** para que no se transforme en una información que caiga en saco roto o que se viva como ‘un rollo más’.

Imagina que te das cuenta que una parte de las alumnas y alumnos de tu clase empiezan a ‘formar parejas’ y a sufrir por desplantes o rupturas, puedes dedicar un tiempo para pensar conjuntamente sobre la diferencia entre enamorarse, ligar, sentir atracción y crear una relación basada en el amor. Puedes, por ejemplo, preguntarles por cómo es ‘su pareja ideal’ o ‘cómo sabemos cuando alguien realmente nos quiere’ y, a partir de sus ideas, entrar en un diálogo que les ayude a desmitificar o replantearse ideas relacionadas con el amor y las parejas, lo que les puede facilitar una mejor comprensión de los propios sentimientos, estar en contacto con los propios deseos y no con deseos impuestos, etc.

+ **Para saber más...** “La sexualidad desde tu práctica educativa” de Almudena Mateos Gil y Patricia Verdés Giménez. 

Fuente: El amor y la sexualidad en la Educación. Cuadernos de Educación No Sexista Nº 21. Instituto de la Mujer (2007). Pág. 106 – 127.

Para acabar este punto y por todo lo dicho en este módulo, es importante no olvidarse que **no es lo mismo hablar sobre sexualidad siendo un hombre que siendo una mujer**. Por ejemplo, no es lo mismo hablar con el niño que tiene curiosidad por los pechos de las mujeres si eres de uno u otro sexo. Una mujer puede hablar desde su propia experiencia corpórea, mientras que un hombre puede hablar desde su propia diferencia y desde lo que sabe sobre el cuerpo femenino. Tampoco es igual escuchar a una niña a la que le cuesta aceptar su propia menstruación siendo de uno u otro sexo. Con una mujer, esta niña puede entablar un diálogo de ‘mujer a mujer’, mientras que con un hombre ella puede expresar esa experiencia desde su diferencia de ser mujer que él, como hombre, puede escuchar y acoger, pero no vivir en la propia piel.

Esto no quiere decir que unos u otras no podamos hablar sobre todas las cuestiones relacionadas con el amor y la sexualidad por pertenecer a un sexo y

no al otro. Más bien al contrario, hombres y mujeres podemos dialogar sobre cualquier inquietud manifestada por niñas y niños, pero sabiendo que ese diálogo cobrará matices diferentes en función de nuestro sexo y esto, aunque a veces puede ser una limitación, es fundamentalmente una **riqueza**.

1.6 Actividades

1.- Mira esta fotografía con atención y responde a las preguntas que verás a continuación:



¿Qué sientes al mirar esta foto? ¿Crees que eso que sientes tiene algo que ver con tu sexualidad? ¿Por qué?

2.- Mira esta fotografía con atención y responde a las preguntas que verás a continuación:



¿Crees que, a través de lo que puedes ver y percibir en esta foto, este hombre está educando la sexualidad de su hijo? ¿Por qué?

3.- Imagina que un chico de catorce años te dice que se siente atraído por otro chico pero que no sabe en realidad si es o no es gay. ¿Qué harías para continuar esta conversación y mantener vivo el diálogo?

2. Los cuerpos sexuados

? **Reflexiona:** ¿Qué valor das a tu propio cuerpo? ¿Cómo te relacionas con él?
¿Cómo afecta a tu vida?

Son muchas las respuestas que se pueden dar a estas preguntas. Sea cuales sean las tuyas, es probable que a lo largo de tu vida te hayas visto con el peso de una cultura que nos alienta a vivir al margen del propio cuerpo. No es extraño, por ejemplo, que te hayas visto ‘tirando’ de tu cuerpo sin atender al cansancio, a la sed, a la necesidad de movimiento o al hambre que sentías; o que, en una situación difícil, no te hayas parado a ver qué te quería decir ese nudo en el estómago que, si le hubieras prestado atención, te hubiera sido más fácil reconocer aquello que te violentaba o te hacía sentir mal.

Aunque, seguramente, también habrás vivido justo lo contrario, o sea, momentos en los que tu forma de estar o de vivir han sido acordes a lo que necesitaba tu cuerpo o en los que te has situado ante algunas situaciones tomando en consideración las señales que tu cuerpo te daba. Al recordar estas experiencias, ¿qué sientes?

! Tomar conciencia del propio cuerpo es fundamental, no sólo para vivir una sexualidad más sana y placentera, sino para vivir mejor. Esto significa asumir la paradoja de vivir en un cuerpo que, aunque es limitado, tiene formas infinitas de expresarse y de sentir.

Podemos ayudar a que niñas y niños tomen conciencia de su cuerpo animándoles a:

- La **expresión corporal**, no estereotipada, a través del baile, la música o el teatro, también a través de la ropa o de los adornos.

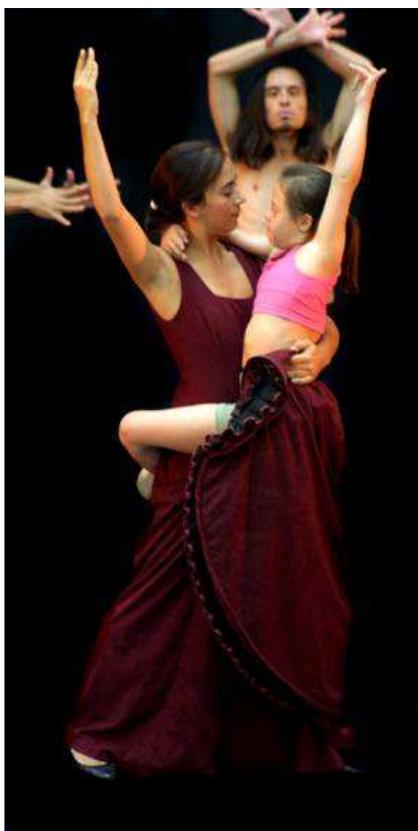
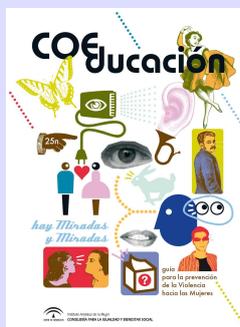


Figura 4.9 El baile, la música o el teatro ayudan a trabajar la expresión corporal de niños y niñas de forma más libre y creativa. Fuente: Psicoballet de Maite León. Banco de imágenes del CNICE.

- El conocimiento de los propios **límites**, que es fundamental para los niños o chicos a la hora de desmontar el estereotipo masculino tradicional, y de las posibilidades a través del deporte o la actividad física que tanto unas como otros pueden descubrir.

- La **escucha** del propio cuerpo a la hora de tomar decisiones. En este sentido, es fundamental aprender a identificar qué les gusta y qué no les gusta, cuando sí y cuando no, qué relación les resulta gratificante y cuál no, etc. Esto permitiría a una niña, por ejemplo, salir corriendo cuando siente que está en peligro o, por el contrario, a sacar un mayor partido a una situación gratificante.
- La expresión de sentimientos a través del **contacto** corporal. En este sentido, es importante que los niños aprendan a no dañar (a no pegar ni empujar) a la hora de entrar en contacto con otro cuerpo y las niñas, además de profundizar en ese aprendizaje, a no caer en la tentación de imitar ese modo de hacer tradicionalmente masculino que les limitaría.
- La vivencia de **sensaciones diversas** a través de la audición de música, la observación de un paisaje o las relajaciones.
- El **cuidado** del propio cuerpo a través de unos buenos estiramientos, una buena alimentación o dando tiempo al descanso. Es llamativo, en este sentido, el sobrepeso que tiende a ser cada vez más preocupante en las niñas y, en mayor medida, en los niños y, en la otra cara de la moneda, de la infraalimentación derivada de trastornos de anorexia que afecta fundamentalmente a las niñas.

+ **Para saber más...** “Escúchate” de Almudena Mateos Gil, Graciela Hernández Morales, Itxaso Sasiain Villanueva y Patricia Verdés Giménez. 



Fuente: Guía para la prevención de la violencia hacia las mujeres. Revista coeducación. Noviembre 2006. Instituto Andaluz de la Mujer. Pág. 3 – 5.

Tomar conciencia del propio cuerpo significa tomar conciencia de todo el cuerpo, no sólo tomar en consideración unas partes y obviar otras. Esto implica darles la oportunidad de que puedan **nombrar** adecuadamente e integrar en su vivencia corpórea también sus genitales. Como ya hemos visto en el módulo 2, lo que no se nombra no existe. Pero no se trata sólo de nombrar, sino también de **cómo nombrar**. En este caso, no se trata de ocultar ni de magnificar, tampoco de ridiculizar o de violentar a través de las representaciones que hagamos del cuerpo sexuado.

Así, por ejemplo, un niño de dos o tres años entenderá que su 'pene' es algo más importante de lo que realmente es si las personas adultas que le rodean se refieren a él con un exceso de halagos que no recibe el resto de su cuerpo. A veces, las palabras para nombrar el 'pene', no son sólo ostentosas, sino también ofensivas porque identifican 'pene' con poder.

Esta forma de representar al propio cuerpo estaba en el meollo de esta situación que ocurrió en un Instituto de Educación Secundaria de Navarra:

“Un grupo de chicos de quince años ridiculizaron a uno de sus compañeros porque le consideraban ‘poco hombre’ por el simple hecho de ser sensible y dulce. Para defenderse, este chico decidió, en un descanso entre clase y clase, bajarse los pantalones y enseñar sus genitales para demostrar que es ‘todo un hombre’.” A modo de paradoja, este chico usó un gesto para darse importancia que iba en contra de su propia libertad y de su propio sentir.

Por otra parte, una niña de tres años puede sentir que a su cuerpo le falta algo si, junto a la ostentación que sus mayores hacen de 'la colita' que tienen los niños, no encuentra palabras para nombrar a su propia vulva porque se impone un silencio que le hace 'olvidarse' de esa parte de su cuerpo. A veces, lo que oye, no es el silencio, sino palabras que ridiculizan y muestran desprecio hacia los genitales femeninos. Esta, como ya hemos dicho, no es una representación de los cuerpos que afecta sólo a la primera infancia, sino que puede acompañarnos a lo largo de la vida.

Es fundamental, por tanto, que niñas y niños, chicas y chicos, aprendan a nombrar sus genitales como una parte más de su cuerpo. Para ello, es necesario que:

- ✓ Comprendan que sus cuerpos, sean del sexo que sean, son **completos**, o sea, que a las niñas no les falta un pene del mismo modo que a los niños no les falta una vulva.
- ✓ Descubran que la sexuación humana no está presente sólo en los signos externos del cuerpo, sino que también se manifiesta en los cromosomas de las células, en el funcionamiento de las hormonas, en órganos internos, etc.
- ✓ Entiendan que la existencia de dos sexos implica **diferencia** pero no desigualdad.
- ✓ Tomen conciencia de que unas y otros pueden hacer prácticamente las mismas cosas aunque, como ya hemos dicho, se vivan estas experiencias de forma distinta. Sin obviar una diferencia que sí es sustancial: las niñas y las chicas, si así lo desean, podrán vivir la **gestación** de un bebé en sus cuerpos cuando sean mayores.
- ✓ Descubran que tanto unas como otros tienen infinitas **posibilidades** de ser y sentir a través de todo su cuerpo. Esto implica que pueden sentir sus cuerpos de forma plena e integral, o sea, pueden tomar conciencia de las posibilidades y sensaciones que tienen en cada poro, cada célula, cada rincón de su organismo. Esto no supone rechazar esas 'cosquillitas' especiales que se siente en los genitales, sino simplemente integrarlas como una forma más de sentir placer.

+ **Para saber más...** "Nombrar la sexualidad" de M^a Jesús Cerviño Saavedra, Almudena Mateos Gil y Patricia Verdés Giménez. 

Fuente: El amor y la sexualidad en la Educación. Cuadernos de Educación No Sexista Nº 21. Instituto de la Mujer (2007). Pág. 22 – 40.

2.1 Los cuerpos crecen

Si echas un vistazo a tu propia experiencia, seguramente recordarás momentos de extrañeza o estupor hacia tu propio cuerpo por los cambios que éste iba sufriendo y que, a veces, no te daba tiempo de asimilar. Como sabrás a través de tu propia vivencia, el cuerpo está en continúa transformación a lo largo de una vida, especialmente en la infancia y en la adolescencia.

El proceso de crecer y hacerse mayor implica vivir momentos de sorpresa, extrañeza, curiosidad, dudas, temor y/o alegría. Es un proceso único y singular en cada niña y niño. Acompañar este proceso a través de la escucha, de la atención a sus demandas e interrogantes, de la información acorde a cada momento vital, les ayudará a crecer sin miedo y en paz con el propio cuerpo.

+ **Para saber más...** “La presencia de los cuerpos sexuados en las aulas” de Graciela Hernández Morales. 



Fuente: Tomar en serio a las niñas. Instituto de la Mujer (2005). Pág. 9 – 38

Así, por ejemplo, es importante escuchar la frustración que una niña puede sentir por ser más baja que las otras niñas de su misma clase, más aún cuando esto significa restricciones que las otras no tienen como es el no poder montarse sin la compañía de mayores en ‘los coches de choque’. O escuchar también la vergüenza que un niño tiene de hablar cuando percibe la transformación que está sufriendo su voz.

Dejarles **expresar** las sensaciones que acompañan a cada cambio corporal, **aceptarlas** y no pretender que sientan otra cosa, es un buen punto de partida para crear una conversación desde la confianza y la aceptación mutua. Desde

ahí, es más fácil alentar a que esta niña investigue sobre las posibilidades que un cuerpo menudo tiene como la de entrar en lugares estrechos o esconderse con más facilidad, sin que sienta que esto es un simple consuelo para tapar lo que realmente le pasa. Del mismo modo, será más fácil explicar a este niño qué le está pasando a su voz y jugar con él a hablar con su nueva voz para indagar las diferentes posibilidades que ésta tiene.



Figura 4.10 El proceso de crecimiento implica momentos únicos y singulares que necesitan altas dosis de escucha, aceptación y confianza.

Junto a la escucha y la invitación a que indaguen en las posibilidades que sus cuerpos tienen en el 'aquí y ahora', es fundamental darles **información** que les ayude entender que aquello que les pasa no es malo ni raro, sino parte de un proceso de crecimiento que, aunque con elementos comunes, tiene ritmos y formas diferentes en cada niño y en cada niña. También es importante darles información sobre aquello que les pasará en el **futuro** para que se lo puedan imaginar y acogerlo con más tranquilidad cuando les pase.

Imagina a una niña de diez años que pueda pensar en cómo su cuerpo ha ido transformándose desde que nació hasta su momento presente y que, además, pueda imaginarse cómo le crecerán sus pechos, se le ensancharán las caderas, le vendrá la menstruación, le afectarán las hormonas, le crecerán

pelos en el pubis o en las piernas, etc. Este ejercicio de **imaginación** puede ayudar a que esta niña pueda reconocerse como alguien que está en **continua transformación**, pueda expresar los sentimientos que el proceso de crecer y de hacerse mujer le genera, y esté mejor preparada para vivir cada uno de los cambios.



Figura 4.11 Autora: Roser Capdevila i Valls. Pág. 3 de Chicas Adolescentes.
Colección Salud VII. Instituto de la Mujer (2006)

Lo mismo le pasaría a un niño de esa misma edad que pueda pensar, no sólo en cómo su cuerpo ha crecido y cambiado a lo largo de su vida, sino también imaginar cómo será vivir en un cuerpo más ancho, con más pelo en la cara, con otra voz que probablemente será más fuerte, con otra musculatura, con sensaciones diferentes a causa de las hormonas, con la presencia de la eyaculación en su vida, etc.

Generalmente, para las chicas, tener pechos que antes no tenían es algo de gran relevancia que les genera sentimientos diversos y a veces contradictorios. Por ejemplo, es probable que una niña sienta ilusión por tener su primer sujetador porque así siente que ya es mayor y a la vez tenga ganas de esconderlos para evitar los comentarios violentos de los chicos. Es probable que otra niña que nunca se había sentido atractiva para los chicos, sienta que ahora sí lo es, pero a la vez viva mal esta experiencia porque en realidad no quiere ser atractiva por el tamaño de sus pechos.

Puede que, en el caso de los chicos, alguno se sienta presionado para ver 'quien la tiene más grande' o a presumir del número de eyaculaciones que ha tenido en un día, sintiéndose en el fondo algo frustrado porque no encuentra interlocutores para hablar de aquellas cosas que, en realidad, le da placer y que nada tienen que ver con el tamaño ni con la cantidad.

Estar en contacto con lo que le pasa al propio cuerpo es un modo de comprender mejor sus necesidades y, por tanto, de **cuidarlo** mejor. Asimismo, indagar en las **posibilidades de expresión y de movimiento** que su cuerpo concreto y singular tiene en el 'aquí y ahora' les ayuda a comunicarse con más profundidad y creatividad. Ambas cosas despejan el camino para expresarse sin encorsetarse en estereotipos o representaciones de los cuerpos que les violentan y no les ayudan a crecer.

+ **Para saber más...** "Chicas adolescentes" de Pilar Martínez, Oriana Ayala, Concha Cifrián y María Huertas. 



Fuente: Guía de Salud VIII. Instituto de la Mujer (2006).

2.2 El origen de la vida

Si eres mujer, seguramente recordarás tu primera menstruación y, si eres hombre, recordarás lo que te dijeron o no te dijeron cuando eras pequeño sobre 'esa sangre que le venía a las mujeres una vez al mes'.

La menstruación no tiene ningún paralelismo con la experiencia masculina, ya que hace referencia a esa capacidad de gestar y dar vida a una nueva criatura

que es propia de los cuerpos femeninos. Sin embargo, en más de una ocasión, se la presente como si fuera equiparable a las primeras eyaculaciones varoniles, las cuales, aunque tienen relación con la procreación, no la tienen con la gestación y sí con el placer sexual. Cuando esto pasa, no sólo se intenta hacer equivaler dos experiencias que en realidad no son equivalentes, sino que se banaliza la capacidad femenina de 'ser dos' y se deja de nombrar algunos modos en los que el cuerpo femenino experimenta el placer sexual a partir de la adolescencia, como, por ejemplo, con la lubricación vaginal o con el aumento de la sensibilidad en las terminaciones nerviosas que rodean al clítoris.

Son muchos los mensajes que ellas reciben o dejan de recibir sobre la regla y que afectan a su forma de vivirla. No es lo mismo, por ejemplo, asociar la menstruación con dolor o con inestabilidad emocional que con un momento para cuidarse más o para conocerse mejor cuando los sentimientos están a flor de piel. Tampoco es lo mismo asociar la menstruación con peligro o con algo vergonzante que con la capacidad creadora del propio cuerpo y, por tanto, con algo de lo que una mujer puede sentirse orgullosa. Finalmente, no es lo mismo asociarla con suciedad que con un proceso que ayuda a purificar la sangre.

Son muchos los **mitos** que han circulado a lo largo de la historia en relación a la menstruación, probablemente porque se trata de un indicador de la capacidad femenina de albergar y gestar a una nueva criatura en su propio cuerpo, una capacidad que, desde el patriarcado, se ha querido minimizar o estereotipar. Así, por ejemplo, todas y todos hemos oído decir cosas absurdas como que una mujer menstruando puede, con su sola presencia, echar a perder el vino o hacer que la mayonesa se corte. Del mismo modo, hemos oído mencionar ideas que, en vez de incentivar el cuidado, ha propiciado **restricciones** sin sentido para las mujeres menstruantes como son, por ejemplo, no bañarse ni hacer deporte.

Por todo ello, es necesario que las niñas y, de otra manera, los niños sepan que este conjunto de mitos y estereotipos no tienen ningún sentido, que cada niña o mujer tiene su forma particular de vivir la menstruación y que **cuidarse** es en esos días, como también lo es en los demás días, alimentarse bien, mover el cuerpo, buscar un lugar y un tiempo para **expresar emociones** y

sentimientos, escuchar lo que le pasa al propio cuerpo, **respetar las necesidades físicas y emocionales** del momento presente.

Ahora bien, hacer una lectura positiva de la menstruación, no significa idealizar la posibilidad de embarazo. Para empezar, es importante que sepan que, aunque es posible el embarazo, el cuerpo femenino generalmente tarda unos años hasta que está realmente preparado para albergar un bebé sano y para no sufrir daños en el proceso de gestación. Asimismo, es fundamental hacer una reflexión sobre el hecho de que su edad, recursos materiales, madurez o proyectos de futuro no son compatibles con la maternidad y tampoco con la paternidad.



Figura 4.12 Autora: Roser Capdevila i Valls. Pág. 39 de Chicas Adolescentes.
Colección Salud VII. Instituto de la Mujer (2006)

Finalmente, es necesario que piensen y conozcan experiencias diversas de mujeres y hombres que les ayuden a tomar conciencia de que el embarazo y el nacimiento de un bebé es sólo el inicio de una relación con una nueva vida que, por sí misma, no garantiza realización personal ni felicidad. O sea, es importante que sepan que un hijo o una hija, del mismo modo que una pareja o cualquier otra relación, no da sentido a una vida, sino que es al revés, cada cual da el sentido que es capaz de darle a esa experiencia en función del sentido que ha sido capaz de dar a su propia vida.

Tanto a unas como a otros, sean de la edad que sean, les fascina descubrir su propio origen, entender todo lo que ha sucedido para que fuera posible su nacimiento. Las niñas y los niños, tengan la edad que tengan, están perfectamente preparados para comprender la relación entre el coito y el origen

de la vida. Un clima de **confianza** permitirá que pregunten sobre aquello que no terminan de entender y que expresen lo que sienten al imaginarse este proceso. Mostrar esta información de un modo aséptico, desligado de sus sentimientos es convertir la sexualidad y, en este caso, el origen de la vida, en un tema desligado de su propia experiencia vital.

En este sentido, es probable, sobre todo si son pequeños o pequeñas, que expresen asco o miedo. En estos casos, es necesario explicarles que el coito es una práctica sexual más, entre otras muchas, que no tendrán que realizarla nunca mientras ese no sea su deseo y que, en todo caso, no es apropiada para niñas y niños porque sus cuerpos no están aún preparados para ello.

Invitar a las niñas y a los niños a sacar el mayor jugo posible a la experiencia de crecer, conocerse y madurar, es ayudarles también a prevenir embarazos tempranos. Esto nos lleva también a la necesidad de explicarles, no sólo de donde vienen los niños y las niñas, sino también de cómo hacer para que no vengan. Esta es una información relevante, no sólo para las niñas, sino también y de forma especial para los niños que, con más frecuencia de la deseable, sienten que no se trata de una responsabilidad suya.

+ **Para saber más...** [Suspense en educación sexual](#) 

Fuente: El País. 23 de junio de 2008. Pág. 40

Para que el embarazo sea realmente una **elección** y no una imposición, tendrán que tener claro que, de todas las prácticas sexuales, sólo aquellas que hacen que el semen entre en contacto con un óvulo dan lugar a un embarazo. O sea, un fuerte abrazo o un beso 'con lengua' no conllevan peligro de embarazo. Del mismo modo, necesitan saber que es posible el embarazo en la primera vez que una chica practica el coito, tanto si lo hace de pie como en cualquier otra postura, si la chica está menstruando o no, si ella ha tenido orgasmo o no, o si el chico ha dado la 'marcha atrás' o no. Necesitarán también saber cómo se usan correctamente los diferentes métodos anticonceptivos, sobre todo el preservativo que, además de no tener efectos secundarios y ser

fácil de usar, es un método eficaz para evitar enfermedades de transmisión sexual. Sin olvidar que, a veces, estos métodos fallan.



Figura 4.13 Autora: Roser Capdevila i Valls. Pág. 37 de Chicas Adolescentes.
Colección Salud VII. Instituto de la Mujer (2006)

Como todo tipo de información, esta es susceptible de repetición, ya que es probable que niñas y niños interioricen sólo una parte de la misma y necesiten volver a ella para comprenderla mejor, para poder entender y expresar las sensaciones que les suscitan, y para asimilar la relación entre lo que se les cuenta con su propia vida futura o presente, según la edad.

2.3 La curiosidad

Niñas y niños sienten curiosidad, no sólo por sus cuerpos, sino también por los otros cuerpos. Son muchas las formas que unos y otras tienen de expresar esta curiosidad. Imagina estas situaciones:

- *Una niña de dos años sale corriendo hacia un niño de su misma edad que está desnudo con la intención de tocarle el pene, ya que le llama muchísimo la atención.*

Si la persona mayor que la acompaña **pone palabras** a su curiosidad (diciendo, por ejemplo, '¡parece que te llama mucho la atención 'la colita' de

este niño!'), le explica que no puede tocarla sin pedir permiso y la acompaña a preguntarle al niño si se la quiere mostrar, le ayudará a saciar esa curiosidad sin violentar y sin dar significados adultos que nada tienen que ver con la vivencia de una criatura de dos años.

- *Un grupo de niños de cuatro años 'desnudan' a las muñecas que hay en la clase y las observan con atención, especialmente sus nalgas y lo que hay entre las piernas.*

Si la persona mayor que les acompaña pone palabras a su curiosidad (diciendo, por ejemplo, '¡parece que os gustaría saber cómo son los genitales de las niñas!'), les explica con dibujos o fotos las diferencias entre niñas y niños, escucha lo que todo esto les hace sentir, les explica que cada cuerpo es diferente y bonito, y que no pueden invadir los cuerpos de otras personas pero sí preguntar y mostrar su curiosidad, les ayudará a saciar esa inquietud sabiendo que pueden seguir preguntando lo que quieran sin violentar a nadie.

- *Un grupo de niñas y niños de seis años quieren tocar todo el tiempo la barriga de su maestra que está embarazada y poner sus orejas para ver si son capaces de escuchar algún ruido que haga el feto.*

Esta es una oportunidad idónea para hablar sobre aquellas dudas o reflexiones que niñas y niños tienen en torno a la gestación, el parto y la maternidad. Es un momento para **desmontar mitos**, para hacerles comprender que han estado en un cuerpo de mujer antes de nacer, para hacerles saber que su maestra está dispuesta a hablar sobre sus dudas y que, por tanto, no tienen que buscar información en lugares que quizás no se les informen bien.

- *Un niño de ocho años le levanta la falda de una niña de su clase para ver qué tiene debajo.*

Si la persona adulta que ve esta situación pregunta a este niño por qué actúa así y muestra un **interés real** por escucharle y entenderle, si pone palabras a la curiosidad que tiene este niño, le da la información que busca con dibujos o fotografías y le invita a preguntarse por sus dudas y a no violentar a las niñas, le acompaña a preguntar a la niña cómo se ha sentido y le ayuda a entender

por qué se ha sentido así, estará promoviendo una relación entre los sexos más sana y libre.

- *Dos niños de diez años aprovechan cuando están solos para navegar por Internet y mirar a mujeres desnudas.*

Este es un buen momento, no sólo para escuchar, dar palabras a su curiosidad, sino también, a partir de ahí, tener una buena conversación sobre qué siente ese cuerpo que están viendo, qué industria hay detrás de esas imágenes y darles a conocer otros desnudos de mujeres y hombres más saludables. Se trata de que aprendan a ver a los cuerpos femeninos como cuerpos vivientes, capaces de sentir y de expresarse, y, por tanto, cuerpos que, si son reducidos a meros objetos o estereotipos, pierden su magia y su belleza.

- *Tres niñas de doce años se pasan observando a las chicas de quince años para ver cómo son sus cuerpos, cómo se visten, etc.*

Se da una circunstancia ideal para acompañarlas, escuchar qué sienten cuando ven a las chicas mayores, preguntarles por cómo se imaginan a sí mismas con esa edad e invitarlas, por ejemplo, a tener un encuentro con chicas más mayores para que les cuenten sus experiencias y que descubran en ellas referentes de los que aprender o sacar ideas, pero no modelos a imitar, ya que cada una tendrá su forma única y singular de crecer y hacerse mujer.



Figura 4.14 Es importante que niños y niñas aprendan a valorar el cuerpo femenino como un tesoro que hay que cuidar. Fuente: Banco de imágenes del CNICE

En todos estos casos, la tarea educativa consiste en tomar en serio la curiosidad que niñas y niños tienen en relación a los otros cuerpos para que

- No dejen de maravillarse ante la presencia de otros cuerpos y mantengan viva su curiosidad por lo que cada uno de ellos es y experimenta.
- Tomen conciencia de la grandeza que conlleva cada cuerpo y no caigan en la tentación de valorarlos sólo por sus pesos y medidas, o sea, de un modo burdo y estereotipado. O lo que es lo mismo, aprendan a apreciar la belleza que todo cuerpo, sea del tamaño o de la forma que sea, tiene.
- No conviertan su curiosidad en un pretexto para violentar a otros cuerpos.
- Aprendan a acercarse a los otros cuerpos con cuidado.

Para ello, es fundamental que el educador o la educadora estén en disposición de mantener abierto el **diálogo**, ya que para tratar muchas de estas cuestiones y poder comprenderlas en toda su complejidad, hace falta volver a ellas una y otra vez. Es un diálogo basado, no sólo en **información**, sino también en la **expresión** de sensaciones y de afectos, entre los que destaca la atracción, la intimidad y el pudor.

2.4 La atracción sexual

La atracción, como ya sabes, va más allá de la simple curiosidad. La atracción sexual tiene que ver con el deseo de estar muy cerca de otra persona, de tocarla, de sentir su piel. Tiene que ver también, sobre todo a partir de la adolescencia, con un temblor que se da en el propio cuerpo al percibir la presencia de otra persona. Es, por tanto, una apertura que nos lleva a querer **intimar** con alguien.

La atracción sexual puede darse entre personas del mismo sexo o de diferente sexo. Es una sensación que a veces se nos presenta de forma misteriosa sin que comprendamos bien de dónde viene. Sin embargo, la atracción sexual, aunque nos pueda resultar fascinante, es sólo eso, una atracción que puede ser o no la antesala de otras vivencias.



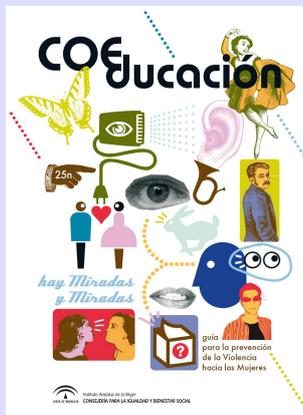
Figura 4.15 La atracción sexual puede tener significados muy diversos en función de las experiencias vividas. Fuente: Banco de imágenes del CNICE

Pero, a menudo, se le da a esta experiencia significados diversos que la desbordan y que tienen que ver con mensajes que niñas y niños pueden ir interiorizando a lo largo de su vida. Para ilustrar esta reflexión, traemos aquí algunos ejemplos referidos a experiencias de chicos y chicas:

- Un chico puede pensar que sentir atracción hacia una chica le autoriza a invadir el cuerpo de ella, como por ejemplo, tocándole las nalgas o tirando del elástico de su sujetador. Esto es así cuando hacen suya esa idea patriarcal que ya hemos hecho mención en otros módulos de que *‘un hombre no puede contenerse ante el influjo de una mujer’*, una idea que, en vez de acercarle a ella, hará violentarla y posiblemente que ella decida alejarse de él.
- Un chico puede sentir vergüenza por sentir atracción hacia otro chico pensando que ese sentimiento no será aceptado por los demás chicos o, en el peor de los casos, lo vivirá como no adecuado para *‘un hombre de verdad’*. Son sensaciones que, aunque están basadas en ideas absurdas y sin sentido, tal vez le lleven a ocultar lo que siente.
- Una chica puede sentir la necesidad de resultar atractiva a esa persona por la que siente atracción y moverse en función de lo que se imagina que es el gusto de esa persona, amoldándose a esa idea y dejando, por tanto, de mostrarse tal cual es.
- Una chica puede llegar a interpretar que esa atracción que siente hacia un chico determinado significa en realidad que él es el *‘gran amor de su vida’* y no simplemente lo que es: alguien por quien siente atracción.
- Una chica puede dejarse arrastrar por la atracción pensando que esta sensación basta para que el encuentro sexual con un chico sea satisfactorio y, con esa idea, deja de preguntarse por lo qué busca en ese encuentro, cuál es su deseo, sus miedos y sus necesidades y, por tanto, deja de *‘estar presente’* en ese encuentro.

Hablar de la atracción con chicos y chicas es tener la garantía de tratar una cuestión que les resulta muy interesante. Es hablar de qué ocurre cuando dos miradas se encuentran, cuando a raíz de una conversación profunda el cuerpo tiembla o cuando una piel se roza con otra. Es hablar también de cuando a un chico le llama la atención los pechos de una chica y ella se siente intimidada por su mirada, etc.

+ **Para saber más...** “Hay miradas y miradas” de Almudena Mateos Gil, Graciela Hernández Morales, Itxaso Sasiáin Villanueva y Patricia Verdés Giménez. 



Fuente: Guía para la prevención de la violencia hacia las mujeres. Revista coeducación. Noviembre 2006. Instituto Andaluz de la Mujer. Pág. 5 – 8.

Crear un espacio en el que sea posible escuchar y hablar sobre las diferentes sensaciones que la atracción hacia otros cuerpos suscita en cada ser humano y, por supuesto, también a ellas y a ellos, es crear la posibilidad de colocar esa atracción que sienten o que aún no sienten pero les llama atención en ‘su sitio’, o sea, que no les lleve a violentar ni violentarse, o a ejercer un papel que no se corresponde con lo que realmente son o desean, ni tampoco a desdibujar lo que sienten a través de una fantasía que les lleva a actuar por impulsos y no por lo que les dice sus deseos y necesidades concretos.

2.5 Los límites de la sexualidad

Escuchar y estar en contacto con el propio cuerpo es aprender a descifrar cuando el cuerpo siente ‘que sí’ y cuando siente ‘que no’, respetar eso que siente y estar en disposición de descubrir qué hay detrás de esas sensaciones. Así, por ejemplo, una niña respetará sus ganas de devolver el beso que le da su tía un día y también las respetará en ese otro día en el que le pasa justo lo contrario. Aceptar que esto es así, le permite no sentirse obligada a besar siempre y en cualquier circunstancia, a descubrir en qué condiciones le gusta

besar, cómo le gusta y cómo no le gusta expresarse a través del encuentro físico. En definitiva, aprenderá a **respetarse**.

Por ello, es importante que las personas adultas acepten que las criaturas no han de sentirse obligadas a dar ningún beso o abrazo si ese no es su deseo. Este es un aprendizaje fundamental, ya que les ayudará, no sólo a 'estar en sí' y 'hacerse presentes con lo que son y desean' en cada relación que establezcan, sino a tener una percepción más fina ante la violencia que puedan ejercer sobre ellos o ellas y, por tanto, a aprender a decir que no con más firmeza y a buscar ayuda cuando así la necesiten.

En la sexualidad, por tanto, **no todo vale**. Cuando hay violencia, las personas dejan de expresarse con libertad y, por tanto, ven constreñida su propia sexualidad. Como ya hemos dicho, la sexualidad se manifiesta en la expresión de afectos a través de una comunicación placentera en la que está en juego el propio cuerpo. De tal modo que, la sexualidad es **incompatible con la violencia**.

Esto significa que cualquier encuentro corporal ha de ser **buscado** y agradable para las dos personas. Para ello, hace falta aprender, no sólo a decir sí o a decir no en función de cuales sean las propias sensaciones o deseos, sino también a gestionar la propia frustración cuando es la otra persona la que dice que no.

+ **Para saber más...** "Cómo se cuele la violencia en la sexualidad" de Itxaso Sasiain Villanueva. 

Fuente: El amor y la sexualidad en la Educación. Cuadernos de Educación No Sexista Nº 21. Instituto de la Mujer (2007). Pág. 86 – 105.

Desde ahí, les resultará fácil reconocer la violencia que existe en la pornografía o en la prostitución cuando, en vez de relaciones sexuales, sólo hay uso del otro cuerpo, y también les resultará más fácil no confundir la sexualidad y el amor con el abuso sexual.

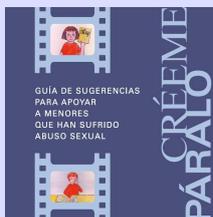
En este punto, es importante que niñas y niños vean que sus docentes, fundamentalmente sus profesores, muestran una actitud de **rechazo** ante estas realidades, en vez de tratarlas con indiferencia o como si fueran normales. Este es un modo de hacerles saber que a los hombres tampoco les gusta que su sexualidad quede reducida a un estereotipo que daña de forma particular a las mujeres pero, de otro modo, les daña también a sí mismos.

El abuso sexual se da cuando una persona busca obtener placer sexual **forzando** a otra persona a realizar determinadas prácticas. Cualquier relación sexual entre un o una menor y una persona adulta o con una diferencia de edad considerable es abuso, ya que:

- La sexualidad infantil no se expresa a través de las relaciones sexuales, tal como las entendemos las personas adultas. De tal modo, que su cuerpo se convierte en un mero objeto de placer de la persona adulta, generalmente un adulto.
- Hay una relación de poder en la medida que el o la menor no entiende ese lenguaje corporal que nada tiene que ver con la vivencia corpórea de la infancia y, por tanto, no es capaz de expresarse con libertad.
- Cuando se trata de una persona adulta en la que confía, la niña o el niño puede sentirse en la obligación de agradar o de obedecer, sintiendo una fuerte desorientación y desprotección.

Escuchar a las niñas y a los niños que relatan este tipo de experiencias y creerles, darles palabras para que puedan nombrar lo que están viviendo, hacerles saber que pueden **contar contigo** para buscar el modo de salir de esa situación, es fundamental. Aunque no es necesario que esta situación ocurra para hablar de ella. Explicar qué es el abuso y hacerles saber que pueden confiar en ti es ayudarles a reconocerlo cuando se da, a saber que no son culpables de lo que les pasa en el caso que sufran ese tipo de violencia y a sentir confianza en la posibilidad de buscar alternativas a este tipo de situaciones.

+ Para saber más... "Créeme y páralo" 



Fuente: Guía de sugerencias para apoyar a menores que han sufrido abuso sexual. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Ministerio de Educación y Ciencia, Fundación Mujeres y Leeds Animation Workshop.

2.6 Actividades

4. Imagina que una niña de tres años te pregunta cuál es la diferencia entre las niñas y los niños: ¿Cómo le explicarías esta diferencia?
5. Imagina que, cuando estás explicando cómo ocurre la gestación y el origen de la vida a un grupo de niños y niñas de 9 años, observas que hay mucho alboroto y risas entre los niños y algunas niñas, así como un gran interés y seriedad entre las demás niñas. ¿Cómo continuarías con la explicación?
6. Haz la siguiente reflexión siguiendo el orden que te proponemos a continuación:
 - Piensa en tres cuestiones que te parecen fundamentales que sepan chicas y chicos de 12 sobre la atracción sexual.
 - Qué tendrías que tener en cuenta si fueras a tratarlas en un grupo formado sólo por chicas y qué tendrías que tener en cuenta si fueras a tratarlas en un grupo formado sólo por chicos.
 - ¿En qué medida es igual y en qué medida es diferente tratar la atracción sexual con uno u otro sexo?

3. El amor

? Reflexiona: ¿Cómo has aprendido lo que sabes del amor?

Quizás, con esta reflexión, hayas recordado experiencias en las que te has sentido querido o querida por alguien, y también aquellas palabras dichas por otras personas que te sirvieron para reconocer las experiencias amorosas que habías vivido.

Con este pequeño ejercicio, queremos explicitar la necesidad de **llevar el amor al aula** si realmente queremos enseñar qué es, ya que difícilmente alguien puede desarrollar su capacidad de amar si no la ha visto desplegarse y si no se ha sentido querido o querida por otra persona.

! Llevar el amor al aula es llevar la escucha, la atención, el interés por la singularidad de cada niña y cada niño, el cuidado, la comprensión, la pericia para abrir los conflictos sin violentar y otros muchos ingredientes que pueden mezclarse de formas diversas en cada clase y en cada situación.



Figura 4.16 El amor debe estar presente en nuestras aulas y el alumnado aprender a nombrarlo, reconocerlo y valorarlo. Fuente: 'Educación para la Ciudadanía', Cuaderno de Educación No Sexista N° 20. Pág. 2 Instituto de la Mujer (2007)

Además de vivir la experiencia de ser queridos o queridas, niñas y niños necesitan tener palabras para **nombrarla, reconocerla y valorarla**. Sin palabras, es fácil que se les cuelen representaciones obtenidos a través de cuentos, mitos, películas, chats, etc. en los que se muestra el amor de una manera fantasiosa, acotada y estereotipada y que nada tiene que ver con el amor vivido.

Para los niños, la dificultad para reconocer y valorar el amor suele ser mayor, sobre todo a medida que se van haciendo mayores, ya que, desde el modelo de masculinidad patriarcal, se les invita a considerarlo como algo ñoño, que les hace ser afeminados y, por tanto, débiles. Es una concepción de las cosas en la que se considera que reconocerse amoroso, abierto y sensible ante otra persona y, por tanto, mostrar la propia vulnerabilidad, es peligroso porque les lleva a desarmarse y perder puntos en la jerarquía marcada por el poder.

Es una lógica que considera invalidante mostrarse tal como son, o sea, como seres humanos que sienten y necesitan afecto para desarrollarse y crecer. Aunque, claro está, el deseo de amar y ser amados suele ser grande en todo ser humano, incluso en aquellos que se muestran como si esto no fuera así, de ahí que no es extraño encontrarnos con muchos niños y chicos que han sabido desmarcarse de esta lógica.

Por su parte, es habitual que las niñas, tal como suelen ver hacer a sus madres o a las mujeres adultas que las acompañan, se muestren interesadas por todo lo relacionado con los **afectos**, las relaciones y el amor. Esto les permite enriquecer sus vidas y profundizar en sus relaciones. Aunque, a veces, este interés no se encauza bien y les lleva a ser más vulnerables ante determinadas fantasías, mitos, idealizaciones y estereotipos que han constituido el modelo de 'amor romántico' y que no les ayuda a reconocer y valorar el amor en su dimensión real.



Figura 4.17 Es habitual que las niñas den mucha importancia a la afectividad y a las relaciones que se establecen entre ellas. Fuente: 'Educación para la Ciudadanía', Cuaderno de Educación no Sexista Nº 20. Pág. 38 Instituto de la Mujer (2007)

Algunas niñas, al darse cuenta que a menudo se da más importancia a la lógica de la fuerza que a la capacidad de amar, se dejan seducir por esa fantasía que tiene más peso en el mundo masculino y que considera que despojarse de la vulnerabilidad del amor les hace ser más fuertes e importantes.

Por todo ello, nos parece fundamental dar un lugar privilegiado al amor en nuestras vidas y también en nuestras aulas, cuidarlo y poner palabras que permitan reconocer la realidad de las experiencias amorosas y, por tanto, dejar de alimentar ensoñaciones y fantasías que no ayudan dar un sentido libre a estas experiencias.

3.1 El amor hacia sí

Cada niño y cada niña, cada ser humano, aprende a quererse a través de la experiencia de haber sido querido o querida. Esto significa, entre otras cosas que:

- ✓ **Escuchar** los sentimientos y deseos de una niña o un niño, tomarlos en serio, respetarlos, es un modo de enseñarles que es posible y tiene sentido escuchar los propios sentimientos y deseos, tomarlos en serio y respetarlos.
- ✓ **Relacionarse** con la singularidad de cada niña o niño, interesarse por su forma única y original de pensar y sentir, **darle instrumentos** para que se expresen desde sí, es un modo de enseñarles a abrirse a lo que hay en su interior y a aceptar sus propias particularidades, lo que significa también gusto por conocerse y darse a conocer.
- ✓ **Confiar** en la capacidad de cada niño y cada niña para expresarse, hacerse preguntas, sacar lo mejor de sí, ampliar su formación y conocimientos, es enseñarles a confiar en sus capacidades y buscar su propia manera de desarrollarlas.
- ✓ Crear un ambiente en el que el cuidado esté presente y mostrar una disposición a **cuidar** a cada niño y a cada niña, es enseñar, no sólo a que cuiden a otras y a otros, sino también, a sí.

Como habrás visto, para desarrollar este epígrafe no hemos usado la palabra autoestima, porque nos parece que no representa realmente lo que queremos transmitir. Para nosotras, la experiencia de vivir el **amor hacia sí** mismo o hacia sí misma tiene que ver con el amor **recibido** y, del mismo modo, se trata de una experiencia que despierta el amor hacia las y los demás.

Cuando alguien es realmente capaz de entenderse, tiene una mayor predisposición y apertura para entender a las demás personas. Cuando alguien se abre a lo que pasa en su interior, suele desarrollar una mayor **empatía** hacia lo que pasa en el interior de las y los demás. Cuando alguien confía en sus propias posibilidades tiene una mayor facilidad para confiar en que cada cual

tiene su propia manera de poner en juego su potencialidad sin caer en la tentación de controlar o suplantar el desarrollo personal del otro o de la otra. Cuando alguien se cuida le resulta más fácil cuidar a otras personas sin caer en la sobreprotección o en la asfixia.

¿Qué te sugiere este ejemplo? En una clase de secundaria, un chico que había tenido una vida difícil y residía en una casa de acogida desde los cuatro años, le costaba prestar atención a las clases e interrumpía con frecuencia en el transcurso de las mismas. A pesar de ello, él sintió que su tutora confiaba en su capacidad de estudio, se dio cuenta que las chicas y los chicos deseaban que no interrumpiera tanto las clases pero que, junto a esto, eran capaces de ver que a él no le resultaba esto tan fácil como al resto, se sintió escuchado y querido. Todo eso, le llevó a quererse más y a cambiar, a intentar respetar el ritmo de la clase y a tomar en consideración la necesidad de sus compañeras y compañeros.

En definitiva, lo que queremos decir es que **amar y amarse van de la mano**. Como dice **Asún López**, *“cuando más centrada en mí misma estoy, más disponible estoy a la relación y cuanto menos centrada, menos disponible estoy.”*⁴

+ **Para saber más...** “El arte de relacionarte contigo” de Laura Latorre Hernando. 

Fuente: El amor y la sexualidad en la Educación. Cuadernos de Educación No Sexista N° 21. Instituto de la Mujer (2007). Pág. 40 – 53.

3.2 La amistad y la pandilla

En la infancia, la amistad con niñas y niños de su misma edad es un espacio privilegiado a la hora de aprender a **compartir afectos**. Son muchos los sentimientos que afloran en estas relaciones que no siempre resultan fáciles de

⁴ Sofías (2002): *Escuela y Educación: ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Cuadernos Inacabados nº 43; Editorial Horas y horas, Madrid.

manejar: los celos, la envidia, la frustración, la alegría o la inseguridad son algunos de ellos.

Imagina que un niño sienta celos de otro niño que se va al campo con su mejor amigo. Si se le dice que los celos son malos, él rechazará y temerá a sus propios celos fingiendo que no siente lo que en realidad siente. O sea, perderá una oportunidad de aceptar lo que le ocurre, de entender qué le hace sentir lo que siente, de indagar en las ideas sobre el amor y las relaciones que hace que sus celos cobren fuerza. Perderá, por tanto, la oportunidad de colocar ese sentimiento en su vida de modo que no dañe ni le dañe e incluso que se diluya.

Quizás encuentres, a la hora de ejercitar la escucha en la relación con tu alumnado el peso de los **estereotipos de género**. Tal vez descubras que no te resulta fácil escuchar la ira en boca de una niña o la inseguridad en boca de un niño. O, por el contrario, quizás lo que te resulta difícil es escuchar lo que sí tiene correspondencia con estos estereotipos como, por ejemplo, a un niño que se muestra furioso cuando no logra destacar ante sus compañeros o a una niña que llora cada vez que tiene alguna discrepancia con otra niña.

Sin embargo, lograr que un niño **exprese** su frustración e indague en ella, es el primer paso para que él pueda desmontar esa forma de relación en la que prima la jerarquía y no el intercambio o la colaboración. Del mismo modo, dejar que una niña profundice en lo que hay detrás de su llanto, le permitirá descubrir el modo de relacionarse con otras niñas sin pretender que no haya nunca fisuras ni discrepancias entre ellas.

Las niñas, entre sí, suelen dar mucha importancia a los **sentimientos** que se generan en sus relaciones y dedican tiempo a hablar sobre ellos. A veces, este ejercicio les desborda porque no saben bien cómo manejar algunos sentimientos que, cuando son expresados en voz alta, cobran mayor presencia y realidad. Asimismo, a menudo se ven con conflictos relacionados con los celos, las expectativas frustradas o la dificultad para reconocer sus diferencias y no caer en la fusión y confusión con las otras. Pero, como hemos visto en el [módulo 3](#), los conflictos son parte de las relaciones y aprender a tratarlos sin violencia les permite profundizar en sus vínculos y que la violencia no entre a formar parte del juego.

Como ya hemos dicho, son muchos los niños, sobre todo a medida que van haciéndose mayores, que aprenden a inhibir la **expresión de los afectos**. A muchos, aún hoy en día, les resulta difícil ejercitar su **empatía**, hablar de sus sentimientos amorosos, dar un beso o una caricia a un amigo, expresarse a través del llanto ante la presencia de otro chico, etc. Cuando esto ocurre, se acota las posibilidades de una relación y muchos conflictos se expresan sólo a través de la ira o del enfado, resultándoles más difícil expresar también sus miedos o el deseo de que les quieran. Por todo ello, es importante permitirles otros cauces de expresión en los que puedan sacar a la luz sus necesidades, sentimientos y deseos en toda su diversidad.

Cada vez es más frecuente ver a niñas y a niños que juegan, corren, hablan o se ríen juntos. En estos encuentros, la diferente forma que generalmente tienen unas y otros de expresar los afectos y afrontar los conflictos suelen pesar en sus relaciones. No es extraño, por ejemplo, que un grupo de niñas decidan dejar de jugar con los niños por la forma más brusca que ellos expresan en sus juegos o que algunos niños ridiculicen a las niñas cuando hablan de sus sentimientos, en vez de escucharlas y aprender de ellas.

De tal modo, que para que niñas y niños aprendan a relacionarse entre sí de un modo más **profundo** y **pacífico**, es necesario que empiecen a **reconocerse**, a buscar los cauces para escuchar y expresar aquello que sienten y necesitan, a tratarse bien. O sea, que aprendan a llegar a acuerdos, a comunicarse, a buscar el modo de estar bien juntos, a sacar jugo a la relación, a no negar las singularidades y las diferencias sin que esto implique sometimiento ni sumisión.

En la pre-adolescencia, es habitual que niñas y niños pasen a formar parte de **pandillas**. Con frecuencia, esto implica sentir la presión de comulgar con la estética, gustos y pensamientos de las y los demás. No es extraño, además, que los papeles que asuman chicas y chicos estén estereotipados y jerarquizados en función del sexo. Por ejemplo, que los chicos luchen entre sí por el liderazgo y las chicas busquen ser valoradas siendo novias de los líderes.

Asimismo, esta es una etapa de la vida en la que es fácil acomodarse a las exigencias del grupo porque ello significa tener respuestas a preguntas

complejas o la posibilidad de formar parte de una identidad que les da valor frente a otras pandillas, y eso les da una seguridad que, aunque endeble, a menudo resulta atractiva.



Figura 4.18 En la adolescencia es fundamental prestar atención a los conflictos que generan las presiones del grupo. Fuente: Banco de imágenes del CNICE

Por todo ello, es fundamental ayudarles a que expresen y presten atención a los conflictos que la presión del grupo puedan suponer, busquen el modo de expresar las opiniones y sentimientos sin caer en la tentación de tomar como propias visiones y sensibilidades que en realidad son prestadas, o sea, de ser fieles a sí. O lo que es lo mismo, ayudarles a no violentarse por forjarse una identidad rígida y excluyente frente a otras identidades igualmente rígidas.

En este punto, una vez más, la **escucha**, el **acompañamiento** y la **reflexión** juegan un papel fundamental.

3.3 Los mitos del amor

Es frecuente que, a través de películas, chats, comics, cuentos, etc., niñas y niños aprendan e interioricen una serie de mitos que corresponden al modelo de amor romántico que, además de ser una idealización que no les ayuda a vivir y disfrutar del amor en su dimensión **real**, les lleva a confundir algunas formas de violencia con amor. Estos son algunos de estos mitos:

- *“El amor es un sentimiento que se impone y que, por sí mismo, basta para ser feliz, dar sentido y consistencia a cualquier relación”.*

Esta es la idea que se transmite cuando se dice que ‘esa pareja vivió un *amor a primera vista* que duró para siempre’, o cuando una niña le pregunta a su madre o a su maestra cómo se sabe que se está enamorada y le responde: ‘lo sabrás, no te preocupes, lo sabrás...’

Con esta idea, es probable que niñas y niños identifiquen ‘flechazo’ con ‘amor verdadero’ y que sientan que lo que toca, tras esa fuerte atracción, es dejarse llevar por la corriente de la relación, como si ésta se creara por arte de magia, dando paso, más tarde, a la frustración de quien ve que las cosas no fluyen como estaba previsto.

Bajo este mito, como ‘*una pescadilla que se muerde la cola*’, sentir que las cosas no son como estaban previstas les puede hacer pensar que la relación no funciona porque realmente no había suficiente amor.

- *“Somos media naranjas que, sólo a través del encuentro con la otra mitad, podemos aspirar a ser una naranja entera”.*

A través de este mito, niñas y niños aprenden que quererse de verdad es acoplar su vida a la de otras personas, como si fueran piezas de un puzzle que encajan a la perfección. Y esto, en el fondo, sólo puede darse cuando se fuerzan las cosas. Por ejemplo, cuando una niña cambia su forma de vestir para estar más acorde con la moda que lleva sus amigas o cuando un niño juega al fútbol sólo porque lo hace su mejor amigo aunque en realidad prefiere jugar a otras cosas. O lo que es lo mismo, cuando alguien deja de estar presente con todo lo que es y siente, y pasa a representar un papel por miedo a que las piezas se desencajen.

Con esta forma de entender las cosas, el miedo al conflicto o a la mera discrepancia se hace grande porque se le identifica con falta de amor, cuando en realidad nos muestra simplemente que una relación está viva. Es un miedo que se da cuando se instala la idea de que cuanto más iguales o más complementarios, más fácil será la relación, aunque, en realidad, la diferencia y

la disparidad es consustancial a ella. Es un miedo, por tanto, que da lugar, más que al amor, a la desidia y a la asfixia.

- *“El amor de una pareja es lo que da sentido a la vida”.*

Esta es la idea que hay detrás de frases como ‘sin ti no soy nada’ o ‘sin ti, me muero’ que, de un modo más o menos poético, nos muestran a una persona que no es nada por sí misma. Una cosa es sentir tristeza o un vacío ante la ausencia de alguien y otra cosa bien distinta es ‘dejar de ser algo’ por causa de esta ausencia.

Esta concepción del amor se transmite con más fuerza a las niñas a través del mito del ‘príncipe azul’, haciéndoles creer que en el mundo existe un hombre capaz de colmar todos sus deseos, de llenar sus vacíos, de saciar sus necesidades. O sea, es un mito que les invita a dejar la propia vida en manos de otra persona en nombre de una fantasía, ya que en realidad nadie tiene la capacidad de dar sentido a la vida de otro o de otra. Lo único que podemos hacer es dar un **sentido propio** a la relación que tengamos con otra persona, pero no al revés.

- *“El amor puede describirse a través de una foto fija”.*

Son muchas las escenas románticas que niñas y niños han visto a lo largo de sus vidas: un primer beso en el que dos personas sellan su amor, alguien que hace malabarismos para estar cinco minutos con otra, una conversación en la que dos personas que apenas se conocen sienten una gran complicidad y apertura... Son escenas que, a menudo, les lleva a querer vivirlas tal cual las han visto, con la misma intensidad y la misma emoción. O lo que es lo mismo, son escenas que pueden llegar a prefijar su experiencia amorosa, acoplándola a un ideal y no a los **propios deseos**.

Del mismo modo, esto también les pasa cuando viven una experiencia muy gratificante con alguien que quieren revivirla tal como ocurrió. Y así, con la vana intención de reproducir un recuerdo, se reduce la posibilidad de disfrutar con lo que acontece en el momento presente y de crear una relación viva. Esto ocurre, por ejemplo, cuando una niña quiere vivir la misma emoción que sintió con otra niña en un viaje y llega a la conclusión de que ya no son tan amigas

cuando se da cuenta que la relación ha cambiado y no es igual que esa 'primera vez'.

- *“El amor verdadero es obsesivo y genera celos”.*

No poder quitarse a alguien de la cabeza, sentir deseos de hablar todo el tiempo con ella y de saber qué está haciendo en todo momento, no es amor. Es una obsesión que a veces se despierta cuando nos enamoramos y que no es lo mismo que la enorme **apertura** que también sentimos en esos momentos.

La apertura nos hace querer ver a esa persona y a pensar mucho en ella, pero a la vez nos despierta la **creatividad** y el gusto por vivir diferentes facetas de la vida en las que ella o él no están presentes. La obsesión, en cambio, tiene que ver más con la inseguridad y la necesidad de control. Por ejemplo, no es lo mismo un mensajito al móvil que dice 'pienso mucho en ti y me gustaría verte hoy' a otro que diga 'me muero por verte, te paso a buscar dentro de un rato, ¿dónde estás?'. Aprender a distinguir una de otra es fundamental para no caer en la asfixia, el sometimiento e, incluso, el maltrato.



Figura 4.19 Es importante que las y los adolescentes entiendan que el amor no implica abandono de sí.

Con este mito se cuele también la idea de que a más celos, más amor. Cuando, en realidad, los celos indican inseguridad, miedo al abandono o sentimientos de posesión hacia el otro o la otra. O sea, se trata de sentimientos que se dan con mucha frecuencia cuando nos enamoramos, pero que poco tienen que ver con el amor en sí mismo.

- *“Amar a una persona es tener ojos sólo para ella”.*

Junto a este conjunto de ideas, está esta otra que las complementa y que consiste en pensar que la relación con la persona amada es suficiente para sentir la vida con plenitud y que, por tanto, tener interés y sentir afecto por otras personas resta intensidad a la relación, cuando en realidad, la **enriquece**.

En este sentido, no es extraño, por ejemplo, que una chica deje de relacionarse con sus amigas para tranquilizar a su novio y hacerle ver que le quiere de verdad. Pero, cuando alguien hace una renuncia tan grande para agradar a otra persona, se instala el resentimiento y el empobrecimiento vital.

- *“Amar significa atarse a alguien, perder la libertad”.*

Por todo lo dicho, no es extraño que alguien llegue a la conclusión de que no vale la pena amar porque eso implica atadura y pérdida de libertad. Esta idea ha estado tradicionalmente muy presente en el mundo masculino con frases como ‘ya te pillaron’ o ‘se te acabó lo bueno’. En ocasiones, esta idea también se instala en el mundo femenino como un modo de defenderse ante el control y la asfixia que se ha generado en la vida de tantas mujeres que han estado bajo el paraguas del ‘amor romántico’.

Algunas veces, con el afán de que las alumnas y los alumnos no vivan el amor de un modo tan opresivo, se cae en la tentación de enseñarles a desconfiar de las relaciones, a estar a la defensiva para no vivir la experiencia del sometimiento, a crear una muralla a su alrededor para que nadie pueda acercarse demasiado. Y todo esto limita también sus posibilidades de relación.

En definitiva, entre vivir en base a los parámetros de otra persona y armarse con una fuerte coraza para que esa otra persona no pueda interferir en nuestra vida, está la posibilidad de **entrar en relación sin perder el propio centro**.

¿Qué te parece esta forma de entender el amor plasmada por Forges en esta viñeta publicada el 8 de marzo de 2004 en el periódico El País?



3.4 El enamoramiento

Como seguramente has podido observar, las niñas y los niños, a edades cada vez más tempranas, forman parejas de 'novios', sufren el rechazo amoroso, dibujan corazones en las que representan el deseo de hacerse novio o novia de alguien, escriben notas amorosas, etc. Este conjunto de vivencias suele ser vivido por niños y niñas con mucha seriedad y en él suelen estar presentes sentimientos que consideran importantes. En este sentido, la risa o la burla proveniente del mundo adulto no son bienvenidas en el mundo infantil, les llevan a dejar de contar lo que viven, a sentir vergüenza y rabia y, por tanto, a evitar el acompañamiento adulto para abordar estas situaciones.

La noción de noviazgo es bien diferente en la infancia y en la edad adulta. Aunque niñas y niños tienden a imitar a las personas adultas, dan significados distintos a estas experiencias. A veces, no es más que un **juego simbólico** en el que se entrenan en eso de formar pareja; otras veces, usan la palabra 'novio/a' para sellar la relación con quien se sienten muy a gusto; en ocasiones, es simplemente un modo de expresar su **curiosidad** sobre cómo son los besos

en los labios, etc. Por todo ello, es muy importante **no dar significados adultos** a lo que en realidad significa otra cosa.

En este juego, hay niñas y niños que sufren por no ligar, por no gustar ni resultar atractivos o atractivas para las o los demás. Así, por ejemplo, una niña que tiene una enfermedad en la piel puede sentir que ‘nunca será atractiva para ningún niño’ al darse cuenta que algunos sienten asco ante lo que le pasa. Del mismo modo, un niño dulce y sensible puede sentirse mal cuando se da cuenta que a las niñas les gusta ser sus amigas pero no novias suyas.

En este sentido, es importante que, desde la primera infancia, niñas y niños aprendan a descubrir el **atractivo** que todas y todos tenemos. Para lo cual, es necesario ayudarles a salirse de los estereotipos prefijados. Esto significa, por ejemplo, valorar la belleza que surge cuando una niña es capaz de expresar su singularidad y creatividad a través de su cuerpo, cuando logra ir más allá de esa otra noción de belleza que tiende a encorsetar el cuerpo femenino en un conjunto de medidas, formas o tamaños. Esto significa además reconocer la belleza y el atractivo que se trasluce en un niño que es capaz de expresarse con dulzura y sensibilidad y, por tanto, que no se pliega a los atributos asociados al estereotipo de ‘seductor’ como son la fuerza o la autosuficiencia.



Figura 4.20 Niños y niñas deben descubrir su atractivo, su belleza, su singularidad... lejos de los estereotipos establecidos. Fuente: Psicoballet de Maite León. Banco de imágenes del CNICE

Del mismo modo, es necesario que niñas y niños aprendan a vivir el juego de la **seducción** como una forma más de expresión, de conocimiento y de aproximación y no como una lucha basada en la conquista, o sea, que los niños descubran que su valor no viene por conquistar a muchas chicas y que las niñas comprendan que su valor no viene por el interés de conquistarlas que despierta en los chicos. Es importante desmitificar esta lógica que, en realidad, les lleva a vivir el acercamiento al otro o a la otra como el colofón de una carrera de obstáculos y no como la posibilidad de crear **relaciones significativas** y de intercambio con las personas, sean de uno u otro sexo, por las que sienten atracción.

Las ideas que alguien tiene sobre la persona por la que se siente atraída, sean éstas reales o no, pueden dar lugar al 'cuelgue', a una atracción que se mantiene a lo largo del tiempo sin que se dé un mayor acercamiento o profundización en la relación. Esto puede ocurrir con alguien conocido o con quien no se conoce, como, por ejemplo, un actor de cine o una presentadora de televisión.

A veces, el cuelgue se produce por mitos aprendidos que les lleva a confundir su percepción sobre qué es interesante y produce felicidad. Por ejemplo, hay niñas que se sienten atraídas por niños que destacan por su rendimiento deportivo o porque se fijan en ellas y les dicen palabras románticas, o sea, sin tomar en consideración si estos niños o niñas les aportan algo positivo o no. Por su parte, hay niños que, al sentirse atraídos por las formas o medidas del cuerpo de una niña, llegan a idealizarla y a 'colgarse' de ella sin conocer sus gustos y sin tener en cuenta su carácter.

En la otra cara de la misma moneda, hay chicas y chicos que sienten atracción por personas de su mismo sexo y que esconden esa sensación por no conformar el modelo estereotipado y tradicional de pareja, lo que les puede suponer mucha frustración y falta de libertad. O, por el contrario, que reproducen y se dejan llevar por los estereotipos asociados a lo que es un gay o una lesbiana.



Figura 4.21 Autora: Roser Capdevila i Valls. En "Chicas Adolescentes". Pág. 29 Colección Salud VII. Instituto de la Mujer (2006)

Finalmente, en la experiencia de niñas y de niños, de chicas y de chicos, está también el **enamoramiento**. Se trata de un sentimiento que tiene tanta fuerza que no es extraño que una chica o un chico lo confundan con el amor. Sin embargo, es sólo una gran apertura que puede ser la antesala del amor, del modelo de 'amor romántico' que hemos hecho mención en el epígrafe anterior, a una simple amistad o a algo efímero sin continuidad.

3.5 Los ingredientes del amor

Como ya habrás pensado, para ayudar a que tu alumnado pueda vivir sus relaciones amorosas con libertad y sin violencia, hace falta que hayas hecho una revisión de tus propias ideas sobre qué es el amor, ya que ser una persona adulta no es garantía de estar libre de estereotipos y de mitos. De tal modo que, el deseo de educar en el amor nos puede ayudar a vivir nuestras propias experiencias amorosas con más libertad.

 En tu clase, puedes hacer grupos unisexuales, o sea, de chicas o de chicos y pedirles que escriban en una cartulina las características de 'la pareja ideal'.

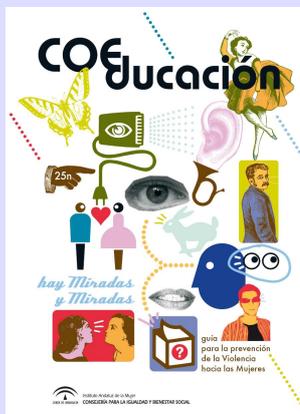
En nuestra experiencia, cuando hemos hecho este ejercicio, las niñas han hablado de un chico que, además de guapo y fuerte, es simpático, se interesa por la relación, tiene trabajo y comparte el trabajo doméstico. Los niños, en cambio, aunque han mencionado la simpatía o el dinero, han puesto el acento en los aspectos físicos. En general, ambos sexos suelen resaltar la fidelidad y no plantean la homosexualidad como horizonte posible.

Ante esto, puedes preguntarles qué pasaría si su pareja engordara o simplemente se hiciera mayor, si su mejor amigo (si se trata de un niño) les dice que se ha enamorado de él, etc. para ayudarles a ir más allá.

El amor surge en la propia relación. Se da cuando, además de la atracción, ganas de estar cerca y gusto al tocar la piel de determinada persona, hay también entendimiento, aceptación y apertura. Estos ingredientes hacen que una simple atracción o un gran flechazo puedan convertirse en una historia de amor. El amor, por tanto, no es algo que dura toda la vida por arte de magia. Su duración y profundidad dependerá de lo que una relación sea capaz de generar.

El amor es algo en movimiento que se presenta de una manera única en cada instante y en cada relación. Es creación, es el arte de abrirse a las experiencias y a la singularidad de cada persona, hacerse presente ante el otro o la otra y mantener viva la relación. Por todo ello, intentar cambiar a la persona a la que amamos o rechazar lo que le hace vibrar mata la posibilidad de relación e intercambio.

+ **Para saber más...** "Qué ocurre después del beso" de Almudena Mateos Gil, Graciela Hernández Morales, Itxaso Sasiain Villanueva y Patricia Verdés Giménez. 



Fuente: Guía para la prevención de la violencia hacia las mujeres. Revista coeducación. Noviembre 2006. Instituto Andaluz de la Mujer. Pág. 9 – 12.

Para aprender todo esto, es importante que las alumnas y los alumnos aprendan a **VER** a las personas que quieren. Esto significa no dejarse atrapar por una idea prefabricada sobre esa persona que no les permita iniciar la aventura de descubrirla realmente, sabiendo que habrá cosas que les resulte atractivas y otras que les resulte difíciles de compartir. Esto implica llevar el corazón a terrenos concretos, relacionarse con una **persona real** y no con lo que la niña o el niño quieren que sea esa persona.

Esto significa también, una vez más, que los chicos se dispongan a enriquecerse con lo que son y hacen las chicas, que las chicas no magnifiquen ni idealicen la experiencia de los chicos para poder acogerla en su vertiente real, que los chicos aprendan a dejar la jerarquía fuera de sus relaciones y que las chicas sepan que son dispares entre sí. Y que unas y otros no rechacen la posibilidad de una relación amorosa con alguien de su mismo sexo.

Es fundamental que, desde ahí, desde la **singularidad** concreta de cada chica o cada chico, unas y otros aprendan a sacar el mayor jugo a sus relaciones, sin aceptar o justificar aquello que les hace daño. Tienen que saber que el amor no es un ente abstracto que todo lo cura, sino algo que se pone en las relaciones y que es incompatible con el maltrato o la violencia.



Figura 4.22 El amor es terrenal y concreto, a menudo conlleva conflictos que pueden ser una oportunidad para profundizar en él si son tratados desde la comunicación, la comprensión y el respeto

Esto no significa que una relación amorosa se caracterice por la ausencia de conflictos, dificultades o altibajos. Lo que la caracteriza realmente es la forma de **afrentar** estas situaciones. Cuando hay comunicación, interés por aprender del otro o la otra y ganas de expresar lo que se siente sin hacer daño, los conflictos y las dificultades pueden ser oportunidades para profundizar aún más en la relación.

+ Para saber más... “Poner palabras al amor sin acotarlo” de Graciela Hernández Morales. 

Fuente: El amor y la sexualidad en la Educación. Cuadernos de Educación No Sexista N° 21. Instituto de la Mujer (2007). Pág. 54- 71.

Cualquier relación amorosa supone **respetar**, dar importancia a las necesidades y opiniones de la otra persona, saber compartir, dar cariño, estar pendiente del otro o la otra. Pero esto no significa olvidarse de sí, es necesario tomar en serio también aquello que sentimos, que deseamos y necesitamos. Esto significa dotar a la relación de las condiciones necesarias para crear un

pequeño proyecto que nazca del intercambio real, o sea, de un **intercambio** donde nadie se crea la medida de todas las cosas y en el que quepa la discrepancia y la diferencia.

En definitiva, las relaciones basadas en el amor permiten que cada cual despliegue su singularidad, sea cada vez más **libre**, no sienta la necesidad de fundirse con el otro o la otra, o sea, permiten que cada ser humano se enriquezca en la relación con el otro o la otra sin dejar de ser y de estar con todo lo que es o va siendo.

3.6 Actividades

7. A continuación, podrás leer la letra de una canción que ha tenido mucho éxito entre el público más joven y otra más antigua. Tras su lectura, escribe aquello que les dirías a tu alumnado sobre la idea que transmite cada una de estas canciones sobre el amor.

Artista: **Amaral**

Álbum: **Estrella de mar**

Canción: **Sin ti no soy nada**

Sin ti no soy nada,
Una gota de lluvia mojando mi cara
Mi mundo es pequeño y mi corazón pedacitos de hielo
Solía pensar que el amor no es real,
Una ilusión que siempre se acaba
Y ahora sin ti no soy nada
Sin ti niña mala,
Sin ti niña triste
Que abraza su almohada
Tirada en la cama,
Mirando la tele y no viendo nada
Amar por amar y romper a llorar
En lo más cierto y profundo del alma,
Sin ti no soy nada
Los días que pasan,
Las luces del alba,
Mi alma, mi cuerpo, mi voz, no sirven de nada
Porque yo sin ti no soy nada
Sin ti no soy nada
Sin ti no soy nada

Me siento tan rara,
Las noches de juerga se vuelven amargas
Me río sin ganas con una sonrisa pintada en la cara
Soy sólo un actor que olvidó su guión,
Al fin y al cabo son sólo palabras que no dicen nada
Los días que pasan,
Las luces del alba,
Mi alma, mi cuerpo, mi voz, no sirven de nada
Qué no daría yo por tener tu mirada,
Por ser como siempre los dos
Mientras todo cambia
Porque yo sin ti no soy nada
Sin ti no soy nada
Sin ti no soy nada

LIBRE

(Amancio Prada)

Libre te quiero
como arroyo que brinca
de peña en peña,
pero no mía.

Grande te quiero
como monte preñado
de primavera,
pero no mía.

Buena te quiero
como pan que no sabe
su masa buena,
pero no mía.

Alta te quiero
como chopo que al cielo
se despereza,
se despereza,
pero no mía.

Blanca te quiero
como flor de azahares
sobre la tierra,
pero no mía.

Pero no mía
ni de Dios ni de nadie
ni tuya siquiera.

8. ¿Cómo actuarías ante esta situación que puedes leer a continuación y qué mensajes te gustaría transmitir al protagonista de la misma?

‘Un niño de cuatro años te dice que hay tres niñas de la clase que son unas pesadas, que siempre van detrás de él y quieren ser sus novias.’

9. ¿Cómo actuarías ante esta situación que puedes leer a continuación y qué mensajes te gustaría transmitir a la protagonista de la misma?

‘Una chica de 14 años, desde que se ha hecho novia de un chico de su misma edad, está descentrada en los estudios, tiene la mirada perdida, se pasa la clase mirando al móvil, ha dejado de usar faldas cortas, falta constantemente a sus clases de piano y apenas se relaciona con sus amigas.’

4. Repaso del módulo

La **sexualidad** y el **amor** son dos capacidades que conforman al ser humano y que están estrechamente relacionadas entre sí. La sexualidad nos permite celebrar la vida en cada poro de la piel y el amor vincularnos profundamente con otro ser humano.

En la sexualidad no todo vale. Cuando hay violencia, las personas dejan de expresarse con libertad y, por tanto, ven constreñida su propia sexualidad. De tal modo que, la sexualidad es incompatible con la violencia.

Sexo y sexualidad son dos cosas diferentes. El sexo es la sexuación del cuerpo humano en femenino o en masculino. La sexualidad es la capacidad de sentir el cuerpo sexuado y de expresarse a través de él.

La experiencia de vivir en un cuerpo de hombre es **diferente** que la de vivir en un cuerpo de mujer. Asimismo, cada mujer y cada hombre tienen una experiencia única y singular. Son experiencias que varían en cada contexto histórico y/o cultural, y también a lo largo de cada vida.

Educar la sexualidad de niños y niñas es educar, no sólo para su **futuro**, sino también para su **presente**. Ello implica no dar significados adultos a los modos

que niñas y niños la expresan y la sienten, y presentarla como algo en continuo movimiento que afecta al conjunto de su cuerpo.

Las relaciones sexuales son un modo de **expresar** la sexualidad que pueden darse con personas del mismo o de distinto sexo. En ellas está presente todo el cuerpo y, por lo mismo, el coito es sólo una posibilidad más entre otras muchas.

Siempre hacemos educación sexual con lo que hacemos y con lo que no hacemos, con lo que decimos y con lo que no decimos. A la hora de tratarla de forma consciente en el aula, se suelen abordar sólo los peligros que supone tener relaciones sexuales y se deja fuera lo fundamental: qué es la sexualidad y qué papel juega en nuestras vidas.

Hablar sobre sexualidad con niñas y niños implica ejercitar la **escucha**, procurar entender bien cuáles son sus demandas, contarles con claridad aquello que sabemos y hacerles una propuesta para investigar sobre aquello que no sabemos, comunicarles como nos sentimos, estar en disposición de volver a temas ya tratados, hacerles preguntas que completen su reflexión, darles información. El diálogo cobrará matices si somos de uno u otro sexo pero esto, aunque a veces puede ser una limitación, es fundamentalmente una **riqueza**.

Tomar conciencia del propio cuerpo significa tratarlo en su **conjunto**. Esto supone no obviar los genitales y ayudarles a entender que sus cuerpos, sean del sexo que sean, son completos y que, tanto unas como otros, tienen infinitas posibilidades de ser y sentir a través de todo su cuerpo.

El proceso de crecer y hacerse mayor es **único** y singular en cada niña y niño. Acompañar este proceso a través de la **escucha**, la **atención** a sus demandas e interrogantes, la **información** sobre cada momento vital y también sobre qué les pasará en el futuro, les ayudará a crecer sin miedo y en paz con el propio cuerpo.

La experiencia de menstruar no tiene ningún paralelismo con la experiencia masculina. Es necesario hacer una representación más **real** y **positiva** sobre la menstruación. Ahora bien, esto no significa idealizar la posibilidad de

embarazo. Niñas y niños tienen que comprender, no sólo de donde vienen los niños y las niñas, sino también de cómo hacer para que no vengan.

Es importante que niñas y niños aprendan a canalizar su curiosidad hacia los otros cuerpos tomando conciencia de la **grandeza** que cada uno conlleva y, sobre todo en el caso de los niños, sin convertirla en un pretexto para violentar a otros u a otras.

La atracción sexual puede darse entre personas del mismo sexo o de diferente sexo. Es una sensación que puede resultar fascinante pero que es sólo eso, una atracción y, por tanto, no implica amor ni un pretexto para invadir otros cuerpos.

Para enseñar qué es el amor hace falta llevarlo al aula y dar a niños y a niñas las palabras para nombrarlo, reconocerlo y valorarlo, o sea, para que no se les cuelen representaciones que muestran el amor de una manera fantasiosa, acotada y estereotipada como son la media naranja, el príncipe azul, el amor obsesivo, la pasión constante, etc.

El amor hacia sí no es lo mismo que parapetarse ante el resto del mundo ni hacer un alarde de autosuficiencia. Es un movimiento interno que nos convierte más humanos y humanas, con más capacidad para **relacionarnos** teniendo en cuenta al otro o a la otra **sin negar los propios deseos** y necesidades.

La **amistad** es un pequeño laboratorio para que niños y niñas aprendan a manejarse en sus relaciones y a hacerse cargo de sus sentimientos. Es necesario que aprendan a vivir el juego de la **seducción** como una forma más de expresión, de conocimiento y de aproximación y no como una lucha basada en la conquista. Del mismo modo, tienen que aprender a vivir el enamoramiento sin confundirlo con el amor.

El amor ocurre cuando hay **entendimiento**, **aceptación** y **apertura**. Las relaciones basadas en el amor permiten que cada cual despliegue su singularidad, sea cada vez más **libre**, no sienta la necesidad de fundirse con el otro o la otra. Permiten que cada ser humano se enriquezca en la relación con el otro o la otra sin dejar de ser y de estar con todo lo que es o va siendo.

5. Actividades

1. Mira esta fotografía con atención y responde a las preguntas que verás a continuación:



¿Qué sientes al mirar esta foto? ¿Crees que eso que sientes tiene algo que ver con tu sexualidad? ¿Por qué?

2. Mira esta fotografía con atención y responde a las preguntas que verás a continuación:



¿Crees que, a través de lo que puedes ver y percibir en esta foto, este hombre está educando la sexualidad de su hijo? ¿Por qué?

3. Imagina que un chico de catorce años te dice que se siente atraído por otro chico pero que no sabe en realidad si es o no es gay. ¿Qué harías para continuar esta conversación y mantener vivo el diálogo?

4. Imagina que una niña de tres años te pregunta cuál es la diferencia entre las niñas y los niños: ¿Cómo le explicarías esta diferencia?

5. Imagina que, cuando estás explicando cómo ocurre la gestación y el origen de la vida a un grupo de niños y niñas de 9 años, observas que hay mucho alboroto y risas entre los niños y algunas niñas, así como un gran interés y seriedad entre las demás niñas. ¿Cómo continuarías con la explicación?

6. Haz la siguiente reflexión siguiendo el orden que te proponemos a continuación:

- Piensa en tres cuestiones que te parecen fundamentales que sepan chicas y chicos de 12 sobre la atracción sexual.
- Qué tendrías que tener en cuenta si fueras a tratarlas en un grupo formado sólo por chicas y qué tendrías que tener en cuenta si fueras a tratarlas en un grupo formado sólo por chicos.
- ¿En qué medida es igual y en qué medida es diferente tratar la atracción sexual con uno u otro sexo?

7. A continuación, podrás leer la letra de una canción que ha tenido mucho éxito entre el público más joven y otra más antigua. Tras su lectura, escribe aquello que les dirías a tu alumnado sobre la idea que transmite cada una de estas canciones sobre el amor.

Artista: **Amaral**

Álbum: **Estrella de mar**

Canción: **Sin ti no soy nada**

Sin ti no soy nada,
Una gota de lluvia mojando mi cara
Mi mundo es pequeño y mi corazón pedacitos de hielo
Solía pensar que el amor no es real,
Una ilusión que siempre se acaba
Y ahora sin ti no soy nada
Sin ti niña mala,
Sin ti niña triste
Que abraza su almohada
Tirada en la cama,
Mirando la tele y no viendo nada
Amar por amar y romper a llorar
En lo más cierto y profundo del alma,
Sin ti no soy nada
Los días que pasan,
Las luces del alba,
Mi alma, mi cuerpo, mi voz, no sirven de nada
Porque yo sin ti no soy nada
Sin ti no soy nada
Sin ti no soy nada
Me siento tan rara,
Las noches de juerga se vuelven amargas
Me río sin ganas con una sonrisa pintada en la cara
Soy sólo un actor que olvidó su guión,
Al fin y al cabo son sólo palabras que no dicen nada
Los días que pasan,
Las luces del alba,
Mi alma, mi cuerpo, mi voz, no sirven de nada
Qué no daría yo por tener tu mirada,
Por ser como siempre los dos
Mientras todo cambia
Porque yo sin ti no soy nada
Sin ti no soy nada
Sin ti no soy nada

LIBRE

(Amancio Prada)

Libre te quiero
como arroyo que brinca
de peña en peña,
pero no mía.

Grande te quiero
como monte preñado
de primavera,
pero no mía.

Buena te quiero
como pan que no sabe
su masa buena,
pero no mía.

Alta te quiero
como chopo que al cielo
se despereza,
se despereza,
pero no mía.

Blanca te quiero
como flor de azahares
sobre la tierra,
pero no mía.

Pero no mía
ni de Dios ni de nadie
ni tuya siquiera.

8. ¿Cómo actuarías ante esta situación que puedes leer a continuación y qué mensajes te gustaría transmitir al protagonista de la misma?

‘Un niño de cuatro años te dice que hay tres niñas de la clase que son unas pesadas, que siempre van detrás de él y quieren ser sus novias.’

9. ¿Cómo actuarías ante esta situación que puedes leer a continuación y qué mensajes te gustaría transmitir a la protagonista de la misma?

‘Una chica de 14 años, desde que se ha hecho novia de un chico de su misma edad, está descentrada en los estudios, tiene la mirada perdida, se pasa la clase mirando al móvil, ha dejado de usar faldas cortas, falta constantemente a sus clases de piano y apenas se relaciona con sus amigas.’

6. Bibliografía

- Rosario Altable; La educación sentimental y erótica para adolescentes, más allá de la igualdad. Ed. Miño y Dávila, Madrid, 2001.
- Rosario Altable; Penélope o las trampas del amor, Ediciones Marenostrum, Madrid, 1991.
- Felisa Azaguirre (coord.); Afecto y Coeducación en Educación Primaria. Colección Materiales Curriculares nº 12, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria, 2003.
- Autoría Compartida; ¡Descúbrete! Una nueva visión del cuerpo, la mente y la vida de las chicas. Ediciones B – Grupo Z, Barcelona, 2000.
- Autoría Compartida; El amor y la sexualidad en la educación, Cuadernos de Educación no Sexista nº 21, Instituto de la Mujer, Madrid, 2007.
- Philippe Brenot; El diario de Arturo y Cloé, Ed. Gedisa, Barcelona, 2005.
- Melissa Cardoza y Margarita Sada; Tengo una tía que no es una monjita. Patlatonalli, México, 2004.
- Colectivo Harimaguada; Carpetas didácticas de Educación Afectivo Sexual. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, 1994.
- Colectivo de Mujeres de Boston; Nuestros Cuerpos, Nuestras Vidas, Icaria – Totum Revolutum, Barcelona, 1984.
- Robie H. Harris, Sexo... ¿Qué es? Desarrollo, cambios corporales, sexo y salud sexual, Ediciones Serres, Barcelona, 2002.
- Graciela Hernández y Concepción Jaramillo; La Educación Sexual de la Primera Infancia, CIDE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2003.

- Graciela Hernández y Concepción Jaramillo; La Educación Sexual de niñas y niños de 6 a 12 años – Guía para madres, padres y profesorado de educación primaria. CIDE e Instituto de la Mujer, Madrid, 2006.
- Carmen Hernández Sánchez del Río; Educación Sexual para niñas y niños de 0 a 6 años. Ed. Narcea, Madrid, 2008.
- Marion Nebes y Lydia Sandok; Ni un besito a la fuerza. Ed. Maite Canal, Bilbao, 1994.
- Brenda Lane Richardson y Elane Rehr; Cómo ayudar a tu hija a amar su cuerpo, Ediciones Oniro, 2003.
- María-Milagros Rivera Garretas; El Cuerpo Indispensable – Significados del cuerpo de mujer, Cuadernos Inacabados nº 24, Madrid, 1996.
- Fina Sanz; Los vínculos amorosos. Cairós, Barcelona, 1995.
- Javier Sobrino y Noemí Villamuza; Me gusta. Kókinos, Madrid, 2002.
- M^a José Urruzola; (material para el aula) Aprendiendo a amar desde el aula. Manual para escolares. Secundaria. Maite Canal, Bilbao, 1991.
- M^o José Urruzola; Guía para Chicas, Secundaria. Ediciones Maite Canal, Bilbao, 1992.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE
FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN Y RECURSOS EN
RED PARA EL PROFESORADO

COEDUCACIÓN: DOS SEXOS EN UN SOLO MUNDO

Módulo 5: Cuerpos en movimiento



Formación en **Red**

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Mujeres y hombres	3
1.1 Referentes	5
1.2 Un poco de historia.....	11
1.3 Condicionantes culturales	20
1.4 Actividades.....	26
2. Actividad física y movimiento.....	27
2.1 Actividad física.....	29
2.2 Deporte	33
2.3 Uso del espacio.....	40
2.4 Los juegos	42
2.5 Los materiales.....	47
2.6 Actividades.....	51
3. La expresión del cuerpo.....	51
3.1 Equipos y grupos.....	52
3.2 Relativizar y disfrutar.....	55
3.3 Potenciar la singularidad.....	59
3.4 Expresar las emociones	61
3.5 Escuchar el cuerpo	64
3.6 Actividades.....	68
4. Repaso del módulo.....	69
5. Actividades.....	70
6. Bibliografía	72

Vivimos en cuerpos **sexuados** que se mueven y se expresan en función de su ser hombre o su ser mujer. Esto significa que chicas y chicos pueden llevar a cabo las mismas actividades, si bien la ejecución de las mismas será en muchos casos diferente. El marco escolar puede ayudar a que unos y otras comprueben que sus cuerpos pueden entrenarse y capacitarse para desarrollar muchas formas diferentes de moverse y disfrutar. El proceso educativo requiere que chicas y chicos aprendan a sentirse a gusto en su propio cuerpo, potenciando la confianza en sus habilidades y conociendo la **capacidad expresiva** y de **relación** que pueden desarrollar a través del movimiento.

En el proceso de aprendizaje del movimiento, al igual que en otros aprendizajes, la **confianza** que sentimos en las personas que nos apoyan y nos ayudan es fundamental para que dicho aprendizaje nos permita valorar y potenciar las capacidades de las que cada cual dispone. Si piensas en tu propia experiencia es posible que recuerdes la ayuda de familiares, profesorado o de amistades que te ayudaron a sentirte bien con la realización de una determinada actividad y como a través de personas que te dieron confianza te animaste a la realización de juegos, deportes, bailes, etc.



Figura 5.1 La confianza es fundamental en el proceso de aprendizaje del movimiento

En este módulo nos plantearemos cómo hacer para que la escuela sea un espacio donde niñas y niños encuentren esa confianza y ese apoyo que les permita conocer y potenciar aquellos movimientos y actividades físicas que les ayudan a encontrar su forma singular de ser hombre o de ser mujer.

1. Mujeres y hombres

Mujeres y hombres hemos adoptado actitudes muy diferentes en el campo de la actividad física, el deporte y el movimiento en general. Tradicionalmente, la forma de entender cómo se expresa el cuerpo mediante el movimiento ha estado sujeta a una serie de normas y preceptos que tanto a mujeres como a hombres nos ha dificultado en muchas ocasiones la expresión libre de lo que nuestros cuerpos querían decir o necesitaban expresar. Así históricamente, mientras la gran mayoría de hombres, les gustara o no, se entrenaba en la potenciación de la fuerza, en la lucha cuerpo a cuerpo o en la velocidad; las mujeres, en general, se ejercitaban en movimientos donde predominaban la expresividad del cuerpo, el ritmo o la coordinación a través de actividades como la danza o la gimnasia suave.

Sin embargo, no todas las personas han seguido estas normas; no todas las mujeres, ni todos los hombres quisieron pautar el ejercicio físico de sus cuerpos según unos cánones preestablecidos, sino que, por el contrario, sintieron la necesidad de ser más libres dando un nuevo sentido al movimiento y dejando que éstos fluyeran a través de él... siempre existieron chicos que no querían luchar, ni les interesaba ser fuertes y ni siquiera respondían al estereotipo de ser más inquietos y estar siempre en continuo movimiento; al tiempo que siempre hubo mujeres que quisieron ir más allá porque de sus cuerpos emanaba el deseo de danzar, o de explorar, aumentar su velocidad, etc. Y no quisieron, y probablemente no pudieron, reprimirlo.

El deseo de movimiento de un cuerpo seguramente tiene que ver más con la **singularidad** de la persona que con su sexo; sin embargo la respuesta que educativamente se da ante ese deseo sí puede estar asociada a condicionamientos de género, de manera que se educa de forma desigual y estereotipada el movimiento en función de los sexos; sin embargo ya sabemos que esto se puede cambiar y de hecho así se ha ido demostrando a lo largo de la historia y de manera definitiva durante el último siglo, cuando las mujeres se han lanzado al desarrollo de todo tipo de actividades físicas y deportivas de manera que

actualmente están en las élites de todas las disciplinas y en los niveles populares cada vez es más habitual ver a niñas, chicas y señoras ejercitando de maneras muy diversas el movimiento de sus cuerpos.

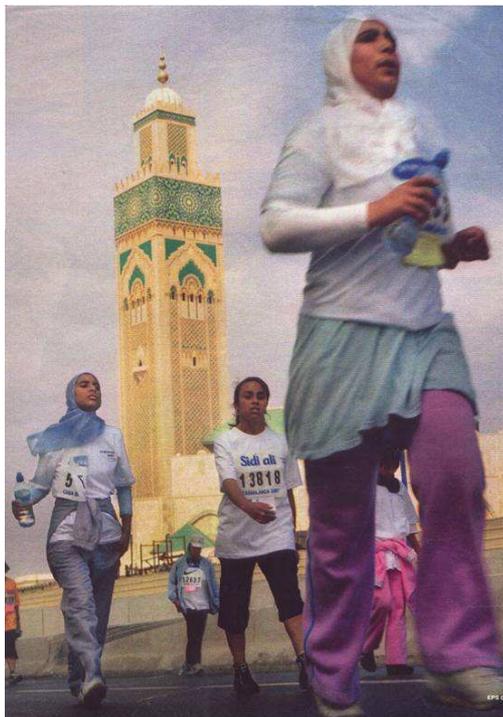


Figura 5.2 Durante el último siglo, las mujeres han desarrollado todo tipo de actividades físicas y deportivas. Fuente: El país

Curiosamente no ocurre lo mismo con los hombres, que han logrado en menor medida introducirse en disciplinas históricamente ocupadas por mujeres y que a nivel popular parecen sometidos a una gran presión que les limita, en ocasiones, a la práctica y seguimiento de uno o dos deportes que parecen llenar no sólo sus necesidades de ejercicio físico, sino que además resultan elementos importantes en la canalización de su tiempo de ocio, sus conversaciones o sus horarios.

Sin embargo, no podemos olvidar que la **diferencia sexual** está presente en los cuerpos, y por tanto también en su movimiento, es decir, tienes que tener en cuenta que el cuerpo de chicos y chicas, hombres y mujeres es diferente y por tanto también es diferente la realización concreta de cualquier actividad física. Sin duda habrás observado a través de tu propia experiencia y a través de la actividad de tu alumnado que encuentras con mayor facilidad, por ejemplo, flexibilidad en las niñas o fuerza en los niños. Reconocer esta y otras

diferencias es importante para hacer propuestas que tiendan a satisfacer y potenciar distintas aptitudes que suelen estar presentes en cada uno de los sexos; y también para saber que, aunque chicos y chicas deben entrenarse en todo tipo de habilidades motrices, la ejecución en muchas de estas actividades será diferente y su interpretación debe hacerse desde la diferencia y no desde la desigualdad.

1.1 Referentes

Durante la infancia y la adolescencia es fundamental la presencia de **referentes** que permitan a un niño o a niña saber que aquello que les gusta, aquello que quieren hacer o en lo que quieren participar tiene protagonistas de su propio sexo. Esto permite que se imaginen con mayor facilidad realizando actividades, y atreverse a hacer lo que otros u otras ya hicieron, o que la referencia les sirva como trampolín para probar su propia singularidad. Las referencias son importantes en cualquier materia del ámbito escolar; por supuesto también en la educación física.

Quizá recuerdes cómo fuiste educada o educado con respecto al movimiento de tu cuerpo. ¿Piensas que el hecho de ser mujer o el hecho de ser hombre ha influido en el movimiento que has aprendido a dar a tu cuerpo? ¿Recuerdas que podías o qué no podías hacer? Por ejemplo, si eres mujer, es posible que alguna vez te dijeran “*cierra las piernas, así no debe sentarse una chica*” o bien “*moviéndote de esa manera aparentas lo que no eres*”; o si eres hombre en algún momento insistieron en aquello de “*tú no pegues, pero si te dan lo devuelves*”, o bien “*¡aprieta esa mano fuerte; como los hombres de verdad!*”.

+ **Saber más:** “El ‘pecado’ de ser mujer y deportista”. El País. 10/07/2008

Es muy posible que, afortunadamente, este tipo de frases se oigan cada vez con menos frecuencia, pero sigue siendo cierto que más o menos sutilmente aún nos llegan mensajes acerca de cómo deben ser los movimientos y actividades físicas de hombres y mujeres.

Imagina la habitación de un chico y una chica adolescentes y observa los póster y fotografías que invaden sus paredes. Muchas de estas imágenes son también referentes de su forma de entender el movimiento y la expresión de sus cuerpos. Es fácil que encontremos fotos de deportistas, gente que baila, cantantes, modelos... todos son referentes que invitan

a que chicos y chicas interpreten el movimiento de hombres y mujeres de una manera determinada que a veces puede llegar a ser muy estereotipada. Por ejemplo:

- *La habitación de Marcos esta plagada de fotografías de los componentes de un equipo de baloncesto muy famoso que es su favorito. Hace poco también puso al lado de su cama una foto de una cantante muy famosa en una actuación en la que bailaba de manera muy sensual.*
- *La habitación de su hermana María tiene un gran póster que refleja la cara de su cantante favorito. A su alrededor tiene más fotos de chicas muy parecidas en sus cuerpos, sus movimientos, su forma de vestir, que recogen actuaciones en las que cantan y bailan.*

La habitación de Marcos nos habla de un chico que busca identificarse con un tipo de deporte muy actual y competitivo; es muy probable que intente imitar los movimientos del líder del equipo, su manera de expresarse y, en lo posible, la estructura de su cuerpo; al mismo tiempo, la foto de la chica que ha puesto últimamente en su habitación, nos indica que probablemente Marcos está empezando a asociar el cuerpo de las mujeres a un movimiento determinado que muchos adultos de su entorno relacionarán más con la seducción que con la libertad en la expresión.

La habitación de María nos habla de un chica que posiblemente todavía no se ha parado a pensar y experimentar qué posibilidades tiene su cuerpo y que quizás haya optado por la estereotipia en sus movimientos imitando a otras mujeres que moviéndose de una determinada manera parecen tener un gran éxito social.

Intentar que niños y niñas, chicos y chicas tengan referentes que reflejen un **movimiento libre** y una **búsqueda constante de sí** a través del movimiento es también una tarea del profesorado y de todas las asignaturas, no sólo de educación física. A veces no es tan fácil proporcionar estos referentes a nuestro alumnado. Aunque estamos en una sociedad donde podemos encontrar hombres y mujeres realizando cualquier tipo de actividad, resulta paradójico descubrir grandes sesgos en la información que nos llega o que se nos transmite en la cotidianidad. Así, por ejemplo, a las niñas no siempre les llegan referentes de mujeres que han tenido o tienen aficiones similares a las que ellas manifiestan. Y no porque no

existan, sino porque apenas se nombran (recuerda lo que comentamos en el módulo 2 con respecto a la existencia simbólica: sólo existe aquello que es nombrado).

% Datos y curiosidades: El Comité Olímpico Español, en el artículo 3º de los Principios Fundamentales de sus Estatutos, se compromete a la promoción de la mujer en el deporte.

Para desarrollar dicho compromiso, y atendiendo a las recomendaciones que desde el Comité Olímpico Internacional y otras Organizaciones Nacionales, Europeas y Mundiales, se aprobó la puesta en marcha de la **Comisión Mujer y Deporte** apoyada por el Consejo Superior de Deportes y el Instituto de la Mujer.

Los objetivos son conseguir que la gestión y la práctica del deporte respondan a los intereses y necesidades de las mujeres; facilitar el desarrollo del ejercicio físico y el deporte femenino, hacerlo visible sin estereotipos ni prejuicios y darle el reconocimiento que merece en la sociedad y en los medios de comunicación.

Fuente: www.mujierydeporte.org

Igualmente a un niño le puede resultar difícil encontrar referentes masculinos si quiere dar a su cuerpo un movimiento alejado del mundo competitivo o realizando determinadas actividades deportivas (de hecho existen todavía grandes vacíos simbólicos que impiden a un niño imaginarse, por ejemplo, realizando ejercicios de natación sincronizada o de gimnasia artística).

Fíjate en el siguiente ejemplo:

Una niña muy aficionada al ciclismo llevaba en su carpeta la imagen de varios ciclistas famosos (Alberto Contador, Miguel Indurain, etc.). Su profesora de educación física le preguntó por estos deportistas y la niña conocía muchísimos datos de sus vidas, sus premios, sus entrenamientos, etc. La profesora siguió conversando con ella y comprobó que no conocía a ninguna mujer dedicada profesionalmente al ciclismo. Le habló entonces de Joane Somarriba y de Dori Ruano. Cuando le contó la historia de premios y esfuerzo de estas mujeres, la chica no podía creerlo. Al cabo de unos días, la niña había hecho espacio en su carpeta para colocar imágenes de ciclistas de ambos sexos.



FIGURA 5.2 Joane Somarriba y Dori Ruano. Ciclistas profesionales.

Fuentes: www.elpais.com y www.mujierydeporte.org

Cuando hablamos del movimiento de nuestro cuerpo es importante dar **referentes** a nuestro alumnado donde tengamos en cuenta:

- Mostrar al alumnado hombres y mujeres que de forma cotidiana abordan el deseo de trabajar el movimiento de sus cuerpos insistiendo en que la gran mayoría de las personas que hacen **deporte**, baile, tai-chi o cualquier otro tipo de **actividad física** tienen como objetivo divertirse, **relacionarse** con otras personas, potenciar las capacidades de su cuerpo, **disfrutar** del entorno natural y **mejorar su salud**.



Figura 5.3 Divertirse, relacionarse o disfrutar de la naturaleza son algunos de los objetivos de las personas que practican una actividad física

- Mostrar referentes donde tanto niñas como niños practiquen **movimientos** que permitan el desarrollo de **todo tipo de capacidades físicas**: coordinación, flexibilidad, velocidad, ritmo, fuerza, etc.
- Descubrir modelos de hombres y mujeres que han sabido dar un sentido libre al movimiento de sus cuerpos; la educación en el movimiento pasa por mostrar que cada persona tiene habilidades corporales que debe descubrir y poner en práctica eligiendo la actividad que le ayude a **sentirse bien** y a gusto consigo misma.

 **Reflexiona:** Es posible que en algún momento te hayas encontrado con situaciones similares a ésta. Niños y niñas desarrollan en muchas ocasiones habilidades diferentes porque sus cuerpos también son diferentes, además la potenciación y desarrollo de esas habilidades pueden seguir caminos muy distintos. ¿Qué te sugieren las siguientes situaciones?

En una clase de sexto de primaria hay un grupo de tres niñas que cuentan una flexibilidad y agilidad muy superior a la del resto de sus compañeras y compañeros. Muy a menudo juegan las tres juntas en el patio y sus juegos consisten en hacer volteretas laterales, caminar con las manos haciendo el pino, levantar una pierna pegándola al cuerpo y mantenerse así en equilibrio, etc. Su profesora se ha interesado por ellas y les ha preguntado si hacen alguna actividad extraescolar donde potenciar aún más esa habilidad que tienen. Una de ellas le ha dicho que va a gimnasia rítmica y los fines de semana se está iniciando en escalada; otra se ha inclinado por el ballet clásico y la danza y la tercera va a clases de kárate. La profesora les ha dicho que si quieren, a la hora del recreo pueden sacar del gimnasio pelotas, barras, aros y aislantes para poner en el suelo.

En el mismo centro, en sexto de primaria hay un grupo de chicos cuyo cuerpo ha empezado a desarrollarse mucho antes y más rápidamente que el de otros compañeros; tienen mucha fuerza y agilidad y suelen aprovechar los recreos para probarla: juegan a dar patadas fuertemente a un balón contra una portería de fútbol; saltan intentando llegar a los aros de las canastas, dan volteretas en el aire o juegan a que uno de ellos tiene que arrastrar a todos los demás, haciendo fuerza en el sentido contrario. Su profesora en este caso también se ha interesado por lo que hacen fuera del centro. Uno de ellos va a fútbol, otro hace gimnasia deportiva y el tercero está yendo a un aula de circo, pero en cuanto le dejen lo que realmente le gusta es la halterofilia.

- Buscar y hablar de mujeres y hombres que encuentran en el movimiento (ya sea deportivo o artístico) el sentido de la **superación**, de intentar ser mejores.
- Está bien mostrar a nuestro alumnado hombres y mujeres que han alcanzado la fama, pero es importante saber a qué damos relevancia. Quizá, en las personas que seleccionamos como referentes nos interese destacar otros factores más allá del éxito o de la consecución de grandes premios. Por ejemplo el hecho de poner

en juego los **deseos**, encontrar caminos para abordar las dificultades, la superación, el interés por hacer algo cada vez mejor, el gusto por sentirse bien a través del movimiento o el hecho de considerar que el cuerpo no es una barrera para los deseos, sino al contrario, el vehículo que nos permite realizarlos. Fíjate en como expresan algunas deportistas de élite su experiencia en el deporte¹:

“La decisión de ganar y el deseo de hacerlo mejor te hace sentir tu energía, tu fuerza, tu dinamismo... cuando corro me siento libre, fuerte, grande, independiente, capaz de todo”. (Purificación Santamaría. Atleta invidente. Once oros olímpicos, cinco platas y un bronce).

“En mi mente el fracaso no existe puesto que solamente conseguir ponerme un pantalón de ciclista, coger una bici de carreras y hacer entre 80 y 130 kilómetros diarios, es un triunfo. Si voy a competir y no gano, no pasa nada, porque yo sé que lo he intentado, el fracaso es para el periodista que no sabe lo que me esfuerzo cada día”. (Dori Ruano. Ciclista. Oro y plata en Campeonatos del mundo en pista 97 y 98).

- Destacar aquellas situaciones en las que el deporte que es noticia en los **medios** aparece como una forma de relación, una manera de divertirse, de superarse o una oportunidad para solicitar de forma pacífica, mejoras sociales.



Figura 5.4: Carrera de la mujer en Madrid. Fuente: www.carreradelamujer.com

¹ Experiencias tomadas de *Siempre Adelante*. Instituto de la Mujer. Madrid, 2005

1.2 Un poco de historia

Piensa en actividades físicas y deportivas que hombres y mujeres han ido realizando a lo largo de la historia. Es posible que encuentres pocas referencias femeninas, o que las que encuentres estén asociadas a deportes muy concretos; pero eso no quiere decir que no existan. Es muy posible que igual que ha ocurrido en otros campos, como el trabajo, la medicina o la educación, ha habido un empeño en “ocultar” o más bien en “no mencionar” la actividad física que han desarrollado las mujeres. Sin embargo, hoy ya sabemos que realizaban estas actividades de manera bastante habitual.

Por ello haremos un breve recorrido que quizá te inquiete y te anime a seguir buscando. En este epígrafe te presentamos a mujeres que dieron **nuevos significados a sus cuerpos** mediante la actividad y el ejercicio físico. Que no quedaron encuadradas dentro de las asfixiantes medidas que el patriarcado dejaba, en este sentido, para ellas y supieron identificar sus propios deseos y además tener la valentía de llevarlos a cabo.

Si nos remontamos a la **Grecia Clásica**, podemos encontrar muchas versiones acerca de la participación de las mujeres en los juegos olímpicos, pero todas ellas parecen coincidir al menos en algunos puntos: las mujeres participaban en algunas disciplinas, como las carreras de cuadrigas; sólo podían asistir a ver los juegos las “jóvenes doncellas”, mientras que a las mujeres casadas no les estaba permitido el acceso al estadio; dentro de las diversas regiones griegas encontramos que la formación en la actividad física de las mujeres era muy desigual, de manera que por ejemplo la educación de las espartanas incluía que aprendieran a *correr, saltar, jugar a la pelota, lanzar la jabalina, cantar y bailar*, pero no ocurría lo mismo con otras mujeres de otras zonas geográficas².

Otra coincidencia que destaca es la celebración de unos juegos olímpicos exclusivos para mujeres: *los **Juegos Hereos** de la Antigua Grecia eran un concurso deportivo organizado en Argos en el honor de la diosa Hera, diosa de la fertilidad y reservado a las mujeres. Pueden considerarse el antepasado del deporte femenino y la versión femenina de los Juegos Olímpicos antiguos.*³

² Información recogida en la Web de la federación de mujeres progresistas:
www.mujeresprogrsistas.org

³ Información recogida en Wikipedia.

Más adelante, podemos encontrar que en la educación de las **mujeres feudales** se incluían disciplinas como montar a caballo, o practicar la cetrería, además de jugar a tablas y aprender los bailes de salón propios de la época.

También nos ha ido llegando información acerca de los **viajes** que las mujeres han ido realizando a lo largo del tiempo. El primer testimonio escrito del que se tiene constancia en nuestro entorno es el diario de la monja **Egeria** que viajó desde España a los Santos Lugares y data del siglo IV. En su *Itineratum* narra las vicisitudes de sus viajes, los lugares por los que va pasando, las personas que encuentra o los rituales religiosos. Igual que Egeria, parece probable que hubiera otras muchas mujeres que, aprovechando los circuitos del peregrinaje, decidieran poner en práctica sus deseos y salir de sus casas para enfrentarse a una situación que requería una fuerte resistencia física y psicológica.



Figura 5.5: Mary Kingsley Fuente: www.spartacus.schoolnet.co.uk

Desde finales del **siglo XVIII** y hasta **primeros del XX**, la fiebre de explorar las tierras de Asia y África se extiende por algunos países europeos, sobre todo Inglaterra; es la época de los grandes exploradores... y también de las grandes exploradoras que, solas o acompañadas, decidieron dar nuevos sentidos a sus vidas viajando hacia mundos totalmente desconocidos. Así nos encontramos con mujeres como **Mary Kingsley** que en 1893 embarca hacia el corazón de África con una misión científica; ella misma cuenta que en su aventura no tenía otro remedio que caminar por la selva, cruzar pantanos nadando, aprender a manejar una piragua, pescar para alimentarse o ascender hacia las montañas más altas de África. Junto a ella, otras muchas mujeres como **May Sheldon** o **Alexinne Tinne**, protagonizaron en la misma época aventuras similares⁴.

⁴ Cristina Morató: *Viajera, intrépidas y aventureras*. Plaza y Janés, Barcelona, 2001.



Figura 5.6: Isadora Duncan. Fuente: www.peopleplayuk.org.uk

O igualmente nos ha llegado el ejemplo de otras como **Isadora Duncan** (recuerda que ya hablamos de ella en el primer módulo) que a través de disciplinas como la danza, supieron dar a su movimiento un sentido libre y original.

Pero también, centrándonos en contextos más cotidianos, cada vez tenemos más información sobre mujeres que supieron encontrar en el movimiento y en la actividad física de sus cuerpos una fuente de satisfacción y enriquecimiento. Montañeras actuales nos han ido contando la experiencia de otras mujeres que, ya en el **siglo XIX**, supieron encontrar tiempo y espacio en sus quehaceres habituales para ascender las más altas cimas pirenaicas y que consiguieron con ello la satisfacción del esfuerzo en contacto con el medio natural⁵.

⁵ Marta Iturralde: *Mujeres y montañas*. Desnivel, Madrid, 2002.

+ Para saber más...

Marta Iturralde, montañera, en el segundo capítulo de *Mujeres y montañas* nos narra la ascensión de **Natalie de Noailles** al Pic du Midi de Bigorre, en el año 1800. Así describe la llegada de Natalie a la cumbre:

Cuando al fin alcé la cabeza y vi que acababa de alcanzar mi meta, creo que era, a la vez, la mujer más fatigada pero también la más feliz de Francia. Y quién sabe si, de esta forma, me erigía como una suerte de soberana de las montañas: una de las féminas que más alto había llegado en este mundo. Tales ideas me aportaron una sucesión de escalofríos placenteros que resultarían muy difíciles de explicar a otra persona que no los hubiese saboreado previamente, lo mismo que yo. Por ende, a la vista del efecto que producía estar pisando una cumbre como aquélla, que parecía colgada del mismo cielo..., no me hubiese extrañado nada encontrarme charlando con Zeus y Hera, o rodeada de grifos y unicornios. En cualquier caso, mi siguiente tropel de pensamientos sería para mi hija Léontine, que me esperaba, dulce y amorosa, en el balneario de Barèges (...) pero, ahora mismo, sentía que yo no pertenecía a nadie, tan sólo a mí misma.

Y ahora lee un extracto de la entrevista realizada a **Edurne Pasabán**, alpinista, en "Siempre adelante"

¿Cómo definirías el alpinismo?

Un deporte individual y a la vez de equipo, que en cualquier nivel que lo practiques es muy agradecido, ya que no compites contra nadie, sólo intentas superarte un poco más que la vez anterior (...)

¿Cómo convencerías a una mujer no ha salido al monte en su vida para empezar a hacerlo?

Que hay que probar, la montaña es preciosa, no sólo el paisaje y los grandes sitios. Les animaría a hacer unos paseos por cualquier montaña cercana, ya verán que cuando regresen a casa van a estar más relajadas y mejor.

¿Crees que el alpinismo esta valorado por la gente ajena al mundo de la montaña?

Creo que cada vez más, ya que el considerar que yo hoy esté aquí es mucho.

Dime una razón por la que nunca dejarías de hacer montaña.

Creo que porque es el único sitio donde soy yo misma.

Cuando a **mediados del siglo XVIII**, surge en Inglaterra el llamado deporte moderno, muchos consideraron que ésta no era una práctica aconsejable para las mujeres, dadas las normas morales, sociales y estéticas imperantes. Sin embargo, muchas mujeres, sobre todo a través de clubes privados, practicaban diferentes modalidades deportivas. Se empieza a considerar que la actividad física debe entrar en los planes de educación por lo que las mujeres de familias adineradas, que pueden acceder a los estudios, practicaban actividades como danza, tenis, patinaje o montar a caballo. Esto permite explicar que determinadas figuras femeninas sobresalieran en disciplinas deportivas; seguramente ellas eran la élite, la punta del iceberg de una práctica deportiva mucho mayor y más frecuente de lo que nos han querido contar.

Destacan figuras como **Alice Millat**, una mujer francesa que practicaba habitualmente remo y que no se contentó con las propuestas del recién creado Comité Olímpico Internacional, que con una visión claramente misógina excluía a las mujeres de la participación en los juegos. Su tesón, junto al de otras mujeres con las que fundó diversas federaciones deportivas, tuvo como fruto la inclusión femenina en las pruebas de tenis y golf; más adelante, a partir de 1928, participaron en algunas pruebas de natación, gimnasia y atletismo.



Figura 5.7 Alice Millat. Fuente: www.fmujeresprogresistas.org

+ Para saber más...

Alice Millat, nacida en Nantes en 1884, siempre practicó deporte, especialmente remo, y pronto intuyó que los JJ.OO. eran su escaparate máximo pero no entendía que las mujeres apenas tuvieran acceso a ellos. Cuando estalló la I Guerra Mundial decidió tomar las riendas del **sufragismo deportivo**: si las mujeres eran suficientemente buenas para efectuar el trabajo de los hombres mientras éstos batallaban en el frente, también lo eran para ser olímpicas. Alice fundó en 1915 el Club Fémina de París para promover el deporte entre las mujeres de la ciudad y tanto éxito tuvo su iniciativa que en 1919 **creó la Federación de Sociedades Femeninas de Francia**.

Milliat solía acompañar a su marido en los constantes viajes que éste efectuaba y así tejió una red de contactos internacionales a los que impregnó de su ambicioso plan de desarrollo y reconocimiento de la mujer deportista. Así nació la **Federación Deportiva Femenina Internacional (FSFI)**.

La FSFI se convirtió en el azote de Coubertin y de la Federación Internacional de Atletismo (IAAF), a los que conminó a dar entrada masiva a las mujeres. Ante el inmovilismo de éstos, Alice **organizó los I Juegos Mundiales Femeninos en París en 1922**, con gran éxito. La **segunda edición, en Goteborg (1926)**, subió aún más el listón.

El Comité Olímpico Internacional se vio obligado a dar **entrada al atletismo femenino en los JJ.OO. de Amsterdam'28**: sólo hubo tres pruebas, 100 m., salto de altura y 800 m. En esta última varias atletas cayeron exhaustas en meta, excusa perfecta para que el COI decidiera eliminarla del programa olímpico basándose en informes médicos en los que doctores de prestigio aseguraban que disputar carreras de más de 200 metros de distancia provocaban en las mujeres **"envejecimiento prematuro irreversible"**.

Tal fue la controversia que el entonces presidente del COI, el conde de Baillet-Latour, pidió la **"eliminación del deporte femenino"**. El follón tuvo su efecto: las mujeres tardaron 32 años en volver a disputar unos 800 m. olímpicos, en Roma'1960; la maratón femenina no llegó hasta L.A.'1984.

Sin embargo, Milliat no se amilanó: volvió a la carga con los **III Juegos Mundiales femeninos (Praga, 1930) con 16 países participantes, y lo hizo de nuevo en 1934, en Londres**. Finalmente, el movimiento olímpico claudicó: las puertas de los Juegos se abrieron para las mujeres, que fueron ganando protagonismo con el paso del tiempo.

Alice Milliat falleció en 1957 en París y sus restos descansan en un cementerio de Nantes. Cada atleta olímpica actual es un homenaje a su memoria.

La FSFI se disolvió en 1938, pues las pruebas femeninas poco a poco se fueron incluyendo en los Juegos Olímpicos y el atletismo femenino definitivamente irrumpió triunfalmente en el programa de la IAAF.

Fuente: www.fmujeresprogresistas.org:80/fichavisibilidad/Milliat.htm

En España, hay que destacar figuras como **Ana María Martínez Sagi**, nacida en Barcelona en 1907 y que desde muy joven destaca en diferentes deportes: baloncesto, tenis, natación, esquí y atletismo. En éste último gana la medalla de lanzamiento de jabalina en el Campeonato Nacional de 1931. En contra de la estética imperante en la época, *“se convierte en una joven de piel bronceada que pregona la emancipación de la mujer a través de la práctica de la cultura física. Así mismo es una de las creadoras del Club femení i d'Esports, primera asociación deportiva y cultural para mujeres trabajadoras de España. Dicho club será muy criticado desde diversos ámbitos periodísticos. Sus detractores le acusan de fomentar el exhibicionismo y el escándalo público...”*⁶. Destacó también como poeta y colaboradora en varios periódicos y revistas.



Figura 5.8 Ana María Martínez Sagi. Fuente: Revista 8 de marzo Nº 36

Lilí Alvarez, resulta también una figura imprescindible en el deporte español. Desde pequeña practicó diversos deportes destacando en tenis (en 1930 llegó a la semifinal de Roland Garros, tres veces finalista en Wimbledon y llegó a ser la segunda en el ranking mundial de este deporte) y esquí. Aunque también practicó automovilismo, alpinismo y golf. Destacó también en el ámbito literario, publicando varios libros en los que cuenta su experiencia como mujer y deportista y siendo corresponsal en Madrid para el Daily Mail.

⁶ En Revista 8 de marzo Nº 36 (2000) Pág. 32



Figura 5.9 Lili Álvarez. Fuente: El Mundo

En España, la celebración de las **Olimpiadas de Barcelona en 1992**, supuso para las mujeres un avance que ha resultado definitivo en su incorporación al deporte moderno. De alguna manera demostraron que cuando se les daba la oportunidad y los recursos para hacer deporte, podían hacerlo y hacerlo tan bien como para conseguir excelentes resultados; desde entonces las mujeres no han parado de estar en las élites y a nivel popular practicar cada vez con más frecuencia todo tipo de modalidades deportivas y actividades físicas, lo que supone aumentar el abanico de posibilidades de **disfrutar, mejorar, aprender y relacionarse a través de sus cuerpos**.



Vídeo: Mujeres de hoy. Deportes

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE, 2004. Bloque DEPORTES.

Actualmente es bastante habitual que hombres y mujeres realicen deporte en prácticamente todas las edades. Los datos del Instituto de la Mujer nos indican que la actividad física que ellas realizan ha aumentado progresivamente a lo largo de los últimos años.

DEPORTES Y ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE POR SEXO			
		2003	
		% de personas	Duración media diaria
Mujeres	Total	38,1	1:43
	Ejercicio físico	37,9	1:43
	Ejercicio físico no especificado	0,4	1:10
	Andar, pasear, caminar	32,1	1:41
	Correr	0,3	1:05
	Ciclismo, esquí y patinaje	0,3	1:37
	Deportes con balón o pelota	0,7	1:33
	Gimnasia	3	1:06
	Fitness y culturismo	0,6	0:59
	Deportes acuáticos	2,6	1:18
	Otros ejercicios físicos especificados	0,5	1:41
	Ejercicio productivo*	0,1	2:14
	Actividades relacionadas con los deportes	0,6	0:25
Hombres	Total	42,7	2:12
	Ejercicio físico	42	2:08
	Ejercicio físico no especificado	1,4	1:24
	Andar, pasear, caminar	31,5	2:05
	Correr	1,1	1:01
	Ciclismo, esquí y patinaje	1,5	1:59
	Deportes con balón o pelota	4,7	1:47
	Gimnasia	1,9	1:07
	Fitness y culturismo	1,4	1:20
	Deportes acuáticos	2,7	1:25
	Otros ejercicios físicos especificados	0,8	2:16
	Ejercicio productivo*	1	3:55
	Actividades relacionadas con los deportes	1,1	0:28
* El ejercicio productivo comprende actividades del tipo caza y pesca, recogida de setas, moras, etc.			
FUENTE: INE- Encuesta de Empleo del Tiempo			

Figura 5. 10 Deportes y actividades al aire libre por sexo.

Fuente: Instituto Nacional de Empleo (2003)

En nuestros días, el ejercicio suave tiene una alta aceptación entre las mujeres mayores, de manera que es habitual verlas acudiendo a clases de gimnasia de mantenimiento, pilates, de yoga o simplemente realizando largos paseos. Esta actitud parece estar ligada a la interpretación de la actividad física como un hecho saludable, e íntimamente unido a las relaciones.



Figura 5.11 Para las personas mayores, la gimnasia de mantenimiento es una forma de mejorar su forma física, sus relaciones, la recreación activa y el desarrollo cognitivo

Fuente: www.deportesroquetas.org

Como ves, a lo largo de todas las épocas de la historia, mujeres y hombres han desarrollado actividades físicas que les han permitido armonizar sus cuerpos, encontrar medios de expresión a través de él, divertirse mediante el movimiento etc. Hoy por hoy resulta absurda y totalmente anticuada la idea de que el cuerpo de las mujeres está hecho exclusivamente para unos movimientos y el cuerpo de los hombres para otro; cada vez más gente piensa que **tanto hombres como mujeres pueden llevar a cabo capacidades físicas de todo tipo, desarrollando cada cual la actividad que elija de un modo propio, en conexión con las habilidades y destrezas que su cuerpo presenta.**

1.3 Condicionantes culturales

En la práctica deportiva, se han dado en muchas ocasiones condicionantes culturales que han determinado que hombres y mujeres accedieran de forma muy desigual a la actividad física.

En el caso de las mujeres, en la mayoría de las ocasiones han tenido que ver con considerar que el cuerpo femenino no estaba adaptado para una actividad física que supusiera grandes esfuerzos y con una idea muy restrictiva de las posibilidades de movimiento del cuerpo de las mujeres, asociándolas casi de manera exclusiva a determinados modelos de belleza y a la maternidad. Desde este punto de vista se han potenciado actividades que resaltarán la sinuosidad de sus formas, la flexibilidad de sus articulaciones o el ritmo coordinado de sus

movimientos, al tiempo que no se les permitía realizar otras que pudieran “masculinizar su cuerpo” (es decir hacerlo musculoso, fuerte y ágil) o realizar actividades que, sin ningún rigor científico, se consideraran obstáculos en el desarrollo de la maternidad.

También los chicos y los hombres han tenido dificultades para dar al movimiento de sus cuerpos un sentido libre. Hasta hace bien poco, el que los chicos estuvieran bien entrenados físicamente estaba íntimamente conectado con el hecho de la guerra, de la defensa de sus países y de sus posesiones. Esta mentalidad hacía que ya desde niños sus juegos estuvieran asociados a esta circunstancia, de forma que se favorecía el uso de la fuerza, la velocidad, la puntería, la lucha, así como una serie de habilidades personales que tuvieran en cuenta la violencia, la competitividad y considerar al otro como un enemigo.

Esta idea ha ido desapareciendo de nuestras mentes, pero aún permanece un substrato de ese modelo que de alguna manera incita en los niños y en los chicos juegos asociados a la fuerza y a la velocidad, o bien en una forma de desarrollar el deporte que lo convierte en una actividad altamente competitiva estimulada desde los medios de comunicación. El movimiento que un chico realiza se interpreta en demasiadas ocasiones como una medida de su virilidad hasta el punto de que un niño que prefiera actividades artísticas o aquellas en las que predominara la elasticidad o el ritmo, fácilmente puede ser considerado como “afeminado”.

Parte de estos condicionantes culturales pesan todavía, aunque sin duda, tanto desde la escuela como desde la familia, se hacen grandes esfuerzos por cambiarlos de manera que niños y niñas tengan la posibilidad de probar y trabajar diferentes capacidades físicas. Y son evidentes los avances pero, junto a ellos, nos seguimos encontrando con situaciones en las que el sentido del movimiento de los cuerpos sigue obedeciendo a estereotipos.

¡ No podemos olvidar que las niñas y los niños que llegan a nuestras escuelas vienen con una historia corporal que, en mayor o menor medida, afecta a sus movimientos, a la elección y uso de materiales o al conocimiento de diferentes actividades.

Imagina estos dos casos y las consecuencias que se derivan de ellos:

En la **familia A**, tanto niños como niñas han tenido experiencias diversas respecto a la utilización de su cuerpo: era habitual que toda la familia bailara cuando había algún encuentro familiar, salían a dar paseos en los que además de caminar, en algunos tramos había que correr, saltar o trepar; también había siempre al alcance, balones, cuerdas, gomas, aros, pelotas de todos los tamaños, de manera que ideaban juegos diversos con

estos materiales. Las telas en sus arcones de juego ocupaban un gran espacio y las utilizaban muchas veces para disfrazarse de distintos personajes, poniendo caras y repitiendo los gestos de aquellos a quienes querían imitar. En cuanto tuvieron edad, la bicicleta y los patines pasaron a ser los medios de transporte más habituales; se apuntaron a deportes diversos y fueron probando diferentes actividades y deportes hasta que encontraron aquello que más les satisfacía. Las personas adultas de la familia, tanto mujeres como hombres, seguían practicando deportes incluso a edades muy avanzadas.

En la **familia B** cuando nació el niño, él tuvo diversos regalos, pero si alguno se repetía, ese era un balón y unas botas de fútbol. Cuando nació la niña, ella también tuvo muchos juguetes diversos: una comba, pelotas, patines y más adelante las zapatillas de baile, los zapatos de tacón, las castañuelas, la bicicleta... No solían compartir mucho sus juegos; a las chicas de esta familia no les gustaba el fútbol porque se quejaban de que siempre terminaban haciendo el bruto; a los chicos no les gustaba la goma ni los patines porque decían que era aburrido. En cuanto tuvieron edad el niño se apuntó a fútbol y la niña a baile.

En la **escuela**, sobre todo en infantil y primaria, se intenta desde hace tiempo que niños y niñas desarrollen **capacidades físicas diversas** y se les proporcionan **materiales** apropiados para ello. Pero también es cierto que en cursos posteriores, la práctica de la educación física suele tener como modelo fundamental el masculino, de manera que durante algún tiempo se han obviado las capacidades de las chicas y ha predominado un modelo de educación física basado en juegos, actividades y formas de entender el movimiento tradicionalmente masculinos; una buena parte de las niñas no se han adaptado a esta situación, y muchas no han querido participar de una educación física en la que primaba la fuerza o la competitividad o la lucha; al no tener otras alternativas han ido perdiendo interés por la asignatura.



Figura 5.12 La información que reciben chicos y chicas sobre la actividad física debe favorecer la igualdad y el desarrollo de su personalidad. Fuente: www.uha.es

Además de la influencia del medio familiar y escolar, nos encontramos con que la información general que reciben chicas y chicos con respecto a las actividades físicas que realizan es muy diferente y desigual. ¿Te has fijado alguna vez en la sección deportiva de cualquier periódico de tirada nacional, o del espacio dedicado al deporte en los Telediario? Hazlo y comprueba quienes protagonizan las noticias. ¿Piensas que ello influye de alguna manera en el gusto por el desarrollo del deporte y de determinados deportes? ¿Qué mensajes reciben las chicas con respecto al movimiento de sus cuerpos? Cuando, en las conversaciones cotidianas, se habla de los logros deportivos de las chicas, ¿se mencionan únicamente sus resultados o también se habla de cómo son las formas de sus cuerpos? ¿Y de qué manera se habla de sus cuerpos?

En muchas ocasiones, ante un mismo evento deportivo en el que participan mujeres y hombres, sólo se informa de la actividad realizada por ellos. Por ejemplo, si buscas quien ganó la última media maratón de Londres, de Madrid o de cualquier otra ciudad del mundo, es posible que encuentres con gran facilidad el nombre del ganador; el nombre de la ganadora lo tendrás que buscar en la letra pequeña y en ocasiones ni siquiera lo encontrarás. Esto influye en las chicas de manera que no ven suficientemente valorado su esfuerzo.

Todos estos condicionantes van pesando más a medida que unos y otras crecen; en la adolescencia nos encontramos con que la práctica deportiva de las chicas parece disminuir bastante. Estos son algunos de los **motivos** de dicho abandono (tomados de “Elige tu deporte”⁷):

- Cambio de intereses: mayor atención a las relaciones sociales, que requieren tiempo y dedicación.
- La oferta de actividades deportivas no se adapta a su interés y deja de responder a sus gustos y necesidades.
- Conflictos con el tiempo: prefieren dedicar más tiempo a otras actividades como los estudios.
- Influencia del grupo: si las amigas dejan de hacer deporte, ella también. Las canchas deportivas no suelen ser lugar de encuentro. Las chicas no quedan para jugar un partido.
- Decisiones familiares: cuando se sacan malas notas uno de los castigos suele ser que dejen el deporte.
- No haber consolidado hábitos de vida activa en las primeras etapas de la vida.

Desde la escuela podemos contribuir a ir **cambiando** poco a poco algunos de estos condicionantes que todavía existen y sobre todo podemos dar otra imagen de las mujeres y su práctica física y deportiva. Por ejemplo:

- Asegurarnos que nuestro alumnado percibe que ganar o perder en un juego no tiene porque ser siempre un hecho competitivo. Algunas mujeres y hombres han desarrollado el arte de añadir a la actividad física el valor de la **relación** y saben que haber jugado “contra” alguien puede ser el inicio de una buena amistad. En la mayoría de los deportes tanto hombres como mujeres actúan de esta manera, pensando en la relación, en la amistad, por mucho que en las pruebas cada cual intente hacer lo que pueda para ganar. En la escuela es importante potenciar los ejemplos y promover situaciones en las que puedan aprender que **pasarlo bien** mientras se hace un deporte, está por encima de ganar o perder.

⁷ Elige tu deporte. Cuadernos de Educación no sexista, nº9. Instituto de la Mujer, 1999.

- Ligar la actividad física a la idea de un espacio de relación, en el que el movimiento y la acción facilita el **intercambio** entre las personas; es descubrir en muchas ocasiones un lenguaje más allá de las palabras, un **lenguaje de los cuerpos**. Quizá en algún momento hayas observado o sentido en tu propia piel como tu cuerpo intuitivamente se mueve en respuesta al movimiento de otro cuerpo con el que te encuentras en conexión. Piensa por ejemplo en una pareja de baile o en un partido de tenis de dobles.



Figura 5.13 La actividad física es un espacio de acción, de relación y de intercambio.

- También podemos explicar que las mujeres siempre han realizado actividades físicas, aunque estas no hayan sido reconocidas históricamente. Podemos contar las historias de las mujeres de las que hablábamos en el primer apartado o de otras muchas que con gran probabilidad en los próximos años irán llegando. Podemos hablar de los juegos que niños y niñas realizaban en otras épocas o en otros países y regiones y que nos dan la pista de que tanto unas como otros se ejercitaban y tendían a perfeccionar aquellos movimientos en los que se percibían más hábiles. Como siempre, en cualquiera de estas actividades se trata de tener presente el equilibrio entre lo que se cuenta de los hombres y lo que se cuenta de las mujeres, así como de dar tanta importancia a las aportaciones de unas como a las de otros.

- Insistir en la idea de que hombres y mujeres pueden realizar todo tipo de actividades físicas; es probable que las realicen de forma diferente; pero ya sabemos que esto es una **enriquecimiento** porque implica que cada cual aporte su visión a la hora de practicar una determinada disciplina.



Vídeo: Mujeres de hoy. Deportes

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE, 2004. Bloque DEPORTES.

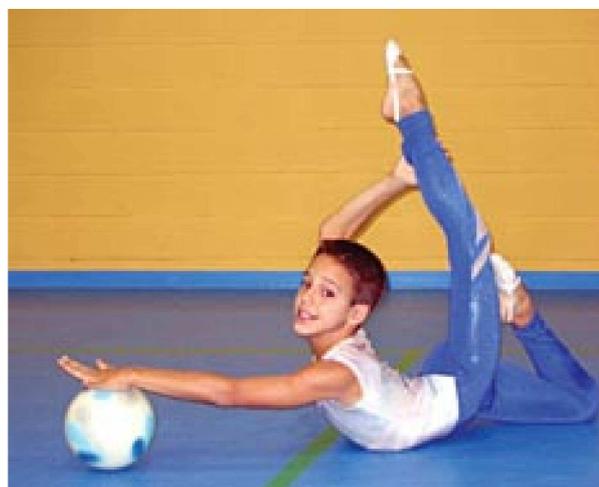


Figura 5.14 Chicos y chicas pueden realizar todo tipo de actividades físicas.

Fuentes: www.kirolk-bizkaia.ehu.es y www.ayto-pinto.es

- Asegurarnos de que tanto niñas como niños cuentan con **espacios** y **materiales** en el centro que les sirven para potenciar sus habilidades físicas. Igualmente asegurarnos que la oferta que hay en el centro, tanto escolar como extraescolar obedece a las necesidades, gustos y deseos de niñas y de niños.

1.4 Actividades

1. Imagina que estás hablando con tu alumnado sobre una actividad física que tiene una práctica muy desigual según los sexos (por ejemplo motociclismo, piragüismo en aguas bravas, gimnasia rítmica o danza). Investiga sobre referentes masculinos

y femeninos que les puedes mostrar relacionados con esa actividad. Anota las reacciones de tu alumnado.

2. Imagina que un alumno comenta en clase que le gustaría hacer natación sincronizada, Ha ido a hablar con la entrenadora del equipo femenino que hay en la piscina municipal y no hay ningún inconveniente para que forme parte del equipo; pero a él le gustaría tener un equipo de chicos. ¿Cómo le explicarías a tu alumno las razones por las que es tan difícil que encuentre un equipo masculino? ¿Le animarías a seguir en su empeño? ¿Cómo?
3. Realiza la “línea de tu educación para el movimiento”. Se trata de que realices un recorrido vital en el que señales acontecimientos, personas, hechos, etc. que pienses que han marcado o influido en tu forma de moverte, estar y entender el movimiento. La línea puede ser recta, curva o adecuarse a la forma que tú desees.

2. Actividad física y movimiento

Quizá en algún momento hayas tenido una pierna o un brazo escayolado, o por alguna razón hayas tenido que soportar una inmovilidad total o parcial durante un tiempo relativamente largo. ¿Recuerdas cuáles eran tus sensaciones? Es posible que éstas fueran cercanas al aburrimiento, la inquietud, el no saber que hacer con tu cuerpo o incluso a la indefensión por no poder siquiera realizar los movimientos más elementales que nos requiere la vida cotidiana; es posible que recuerdes también el alivio que se produce cuando finalmente te permiten comenzar a moverte de nuevo. Quizá tú seas una persona con algún problema de movilidad permanente, o conozcas de forma cercana a alguien que lo tenga y entonces sabrás de la experiencia de tener que **adaptar las condiciones** de tu entorno para facilitar el movimiento y que éste no quede limitado por barreras.

El movimiento es inherente a nuestro cuerpo, es decir, nuestro cuerpo esta hecho para moverse. Esto se sabe muy bien en la escuela de manera que en las primeras etapas educativas hay una **educación del cuerpo** a través de diferentes actuaciones; en infantil y primaria el desarrollo motriz es una finalidad en sí misma y contempla aspectos muy diversos que van desde el control del movimiento o la coordinación, hasta aspectos comunicativos y relacionales.



Figura 5.15 En las primeras etapas escolares el desarrollo motriz es una finalidad en sí misma.

Fuente: www.internaciones.edu.gt

A medida que avanzan los cursos escolares la educación motriz se va reduciendo como objetivo específico y va quedando relegado a las aulas de educación física o de música. También es cierto que los currículum de Educación Física se han ido ampliando de manera que en sus propuestas no cabe únicamente la gimnasia o algunos deportes, sino que se dan otros contenidos como la coordinación viso-manual, el control en los lanzamientos, la expresión emocional, el ritmo, etc. realizados a través de actividades como malabarismo o expresión corporal.

Hay otras asignaturas que también tienen en cuenta de forma continuada el movimiento; por ejemplo en la asignatura de música, el baile y la danza son actividades que se realizan

habitualmente así como la utilización del cuerpo como instrumento musical a través de las palmas, pitos, pasos, saltos o diversos sonidos.

En el resto de las asignaturas, la actividad física y el movimiento pasa a ser un **recurso metodológico** que el profesorado puede tener o no tener en cuenta.

2.1 Actividad física

La actividad física abarca un **concepto más amplio** que el de práctica deportiva, ya que incluye aspectos que tienen que ver con el desarrollo corporal, con el mantenimiento de la salud, con sentir el cuerpo y que no están ligadas a la competición. Cuando hablamos de actividad física nos referimos a que el paseo, el juego que exige movimiento, el baile o la danza, el yoga, etc. son disciplinas que sin ser consideradas deporte, implican el movimiento del cuerpo, y el desarrollo de habilidades y capacidades.



Vídeo: Elige tu deporte

Fuente: Elige tu deporte Instituto de la Mujer (2007).

La actividad física es también un **recurso metodológico** a tener en cuenta en todas las áreas. Es contar con que tanto nuestro cuerpo como los cuerpos de las personas que tenemos cerca suelen estar en continuo movimiento y este es un modo de expresión que también necesita ser atendido y tenido en cuenta.

Piensa un momento en tu aula, en tu clase y analiza la importancia que le das a la actividad física dentro de tu asignatura. ¿Propones actividades que permitan un poco de movimiento? ¿Realizas de vez en cuando algún juego? ¿Propones tareas que impliquen que se trasladen e investiguen otros espacios? Es posible que tengas la experiencia de dar clase a primera hora y percibir que tu alumnado es capaz de permanecer con tranquilidad mientras te escucha; pero cuando impartes tu clase a última hora, es posible que observes inquietud en sus movimientos y que en algún caso “no paren”.

Observa las siguientes situaciones:

- *En un curso para profesorado que duraba cuatro horas todas las personas asistentes e planteaban la necesidad de tener un descanso entre medias para fumar, estirar las piernas, tomar algo; etc. De primeras todas comentaron que era demasiado largo: muchas horas sentadas, decían. Aunque más tarde dijeron que el curso se les había hecho muy ameno y el tiempo había pasado volando, no dejaban de pensar en su alumnado: tantas horas sentados en un pupitre, sin salir de la clase y a veces sin moverse nada durante la misma.*
- *En un centro de primaria, el profesor de música enseñó a su alumnado una serie de danzas bajo el título “danzas del mundo”. Algunos niños dijeron que aquello era una chorrada y que no querían aprender. Sin embargo las niñas y una buena parte de los niños mostraron un gran entusiasmo hacia la actividad y lo pasaron realmente bien.*
- *En la clase de filosofía, la profesora quería trabajar con su alumnado “la confianza entre las personas”; para ello realizó la siguiente actividad: llevó a todo su alumnado al gimnasio y les pidió que se pusieran por parejas. Un componente de la pareja tenía que tapar sus ojos con una cinta y dejarse guiar por la otra persona. Al principio las parejas caminaban lentamente, pero a medida que iban avanzando la profesora les indicaba que tenía que ir cada vez a más velocidad. Algunas parejas lo conseguían, otras no lo conseguían y la persona ciega tenía que parar y quitarse la venda. Después, cada pareja contaba qué le había ocurrido y pensaban las razones.*
- *Una profesora de secundaria, cuando llegaban los últimos días del trimestre y el alumnado “olía vacaciones” y resultaba difícil la concentración, aprovechaba parte de la clase de esta manera: proponía al alumnado un cambio de roles de manera que ella era alumna y quien quisiera podía imitar cómo ella daba la clase. Chicos y chicas lo pasaban en grande con esta actividad y a la profesora le servía para entender mejor a su alumnado, saber lo que realmente opinaban de su profesorado y darse cuenta de sus propios errores, rutinas, etc.*

Los anteriores ejemplos tienen que ver con actividades físicas que implican trabajo sobre el desarrollo de los cuerpos: la coordinación y moverse al ritmo de una música, saber cómo el cuerpo responde a la confianza que depositamos en las personas u observar y dramatizar lo que otras personas hacen para sentir una mayor empatía hacia ellas.



Figura 5.16 La actividad física debe estar presente en todas las materias.

Fuente: Banco de imágenes del CNICE

Cuando pensamos en actividad física dentro del contexto educativo podemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Cuidar la actividad física que se desarrolla en el patio a la hora del **recreo**, teniendo en cuenta la diversidad, los gustos y necesidades del alumnado. Por ejemplo en un colegio, a la hora del patio se ofertaban:
 - Juegos de competición: una liguilla de fútbol y otra de baloncesto, alternativamente para chicos y chicas.
 - Juegos de circo: malabares, cariocas, saltos, volteretas, flexibilidad, cuerdas.
 - Ajedrez.
 - Tenis de mesa.
 - Y además en el patio quedaba la posibilidad de sentarse en bancos, pasear, acudir a la biblioteca o a una sala de informática.



Figura 5.17 El recreo es un tiempo propicio para ofertar a alumnos y alumnas actividades adaptadas a sus intereses. Fuente: www.elpais.com

- Considerar la actividad física en todas las **materias** y en todas las actividades. Recuerda que somos un cuerpo que se expresa a través del movimiento, de manera que duele, se cansa o se alegra según las circunstancias. Deja a tu alumnado **tiempo** y **espacio** para el movimiento.

Ten en cuenta que en muchas ocasiones, niños y niñas a través de su actividad física están expresando un malestar; tanto en la infancia como en la adolescencia, **el cuerpo suele hablar**, sobre todo cuando faltan palabras. En la educación infantil y, en muchos casos, también en la educación primaria, este tipo de situaciones suelen ser tenidas muy en cuenta y se las tratan mediante técnicas relacionadas con la psicomotricidad, de manera que niños y niñas aprenden que pueden expresar su malestar de muchas formas a través de su cuerpo que no son nocivas para sí ni para otras personas o cosas que tengan a su alrededor. Aprenden también que con sus cuerpos pueden también expresar de muchas maneras lo bueno que sienten.

Acoger el movimiento de los cuerpos supone ir un poco más allá de verlo simplemente como una conducta (a veces como una “mala conducta”) y entender que, en ocasiones, la

expresión brusca, agresiva o impulsiva de un cuerpo hace referencia a algo más, que en ocasiones es conveniente trabajar con el alumno o alumna en cuestión.

No se trata de estar moviéndose todo el tiempo en clase, ni mucho menos. Pero sí de tener en cuenta la actividad física como un elemento más que puede ayudar a captar la atención del alumnado, hacer su estancia en la escuela más agradable, no olvidarse de que son cuerpos o mejorar su rendimiento. Generalmente, esto lo sabe modular muy bien el profesorado de infantil y primer ciclo de primaria; sin embargo, a medida que se avanza hacia cursos superiores, el movimiento va disminuyendo hasta desaparecer prácticamente del aula.

2.2 Deporte

Esta palabra nos lleva a pensar en disciplinas físicas que implican determinadas **reglas** y normas, que pueden realizarse de forma individual o grupal y que, en muchas ocasiones, están ligadas a la **competición**. Es probable que este sea el tipo de deporte del que más se habla y el que aparece casi siempre como noticia; sin embargo a la gran mayoría de chicos y chicas no les interesa competir, pero sí quieren **participar, divertirse** y practicar una actividad física o deportiva por el gusto de hacerlo



Vídeo: **Elige tu deporte**

Fuente: Elige tu deporte Instituto de la Mujer (2007).

Desde la escuela, podemos plantear la práctica deportiva teniendo en cuenta estas **claves**:

- Intentar que perciban el deporte de una manera **amplia**. Puede ser competitivo para quien quiera entenderlo así y para quien tenga la capacidad y el deseo de llevar la destreza de su cuerpo a un mayor desarrollo, pero también puede no serlo, como ocurrirá en la mayoría de los casos. A veces se ha dicho que las niñas son poco competitivas interpretando esto como una carencia. Sin embargo hoy por hoy las mujeres y chicas que han querido ser competitivas han podido serlo y han logrado abrirse camino en sus disciplinas, mostrando grandes habilidades para competir cuando ha sido necesario; y las demás, la mayoría, a quienes no les interesa la competición, han sabido

salirse de esa lógica dando al deporte y al movimiento un sentido que tiene que ver más con la diversión y con la relación. ¿Es esto una carencia?

- Plantear el deporte como una actividad unida al **desarrollo**, a la **salud**, a la **diversión**, al **juego con otras personas**. Respecto a esto, ya hemos visto que no siempre es fácil, ya que suele pesar el modelo deportivo que tradicionalmente se le ha dado a los chicos basado en que es importante ser fuerte, ágil, veloz y sobre todo ganar. A veces ganar está reñido con la salud física; sólo tenemos que echar un vistazo a grandes acontecimientos deportivos que nos hablan de cómo los y las deportistas sufren lesiones o se inscriben en la lista de personas dopadas, es decir que acuden a cualquier medio para ganar incluso a costa de poner en grave riesgo su salud. Este no es un buen modelo y hoy por hoy afecta en mayor medida a hombres que a mujeres.
- Plantearlo también como una actividad unida al **conocimiento del medio** en el que vivimos. Es habitual que las personas que realizan deportes en el entorno natural hablen de las maravillas que la naturaleza les ofrece en la práctica de su deporte (montaña, alpinismo, piragua, submarinismo, etc.).

En una excursión a la montaña se planteó la realización de un recorrido de varios kilómetros caminando. Cada grupo podía optar por tomar el ritmo que quisiera, siendo la única norma estar en un punto concreto del camino a una hora determinada. Hubo varios chicos que decidieron hacer el recorrido entero, para ello tuvieron que ir casi corriendo, pero lo consiguieron. Sin embargo, la gran mayoría de chicos y chicas optaron por caminar tranquilamente, observando la naturaleza, haciéndose fotos en lugares bonitos, corriendo a ratos, y charlando animadamente. Al final de la excursión una parte del profesorado felicitó a quienes habían hecho el recorrido completo por hacerlo tan deprisa. Sin embargo otra parte del profesorado felicitó al resto por las observaciones que habían hecho, por las fotos tan interesantes que captaron y por su capacidad de disfrutar de la naturaleza.

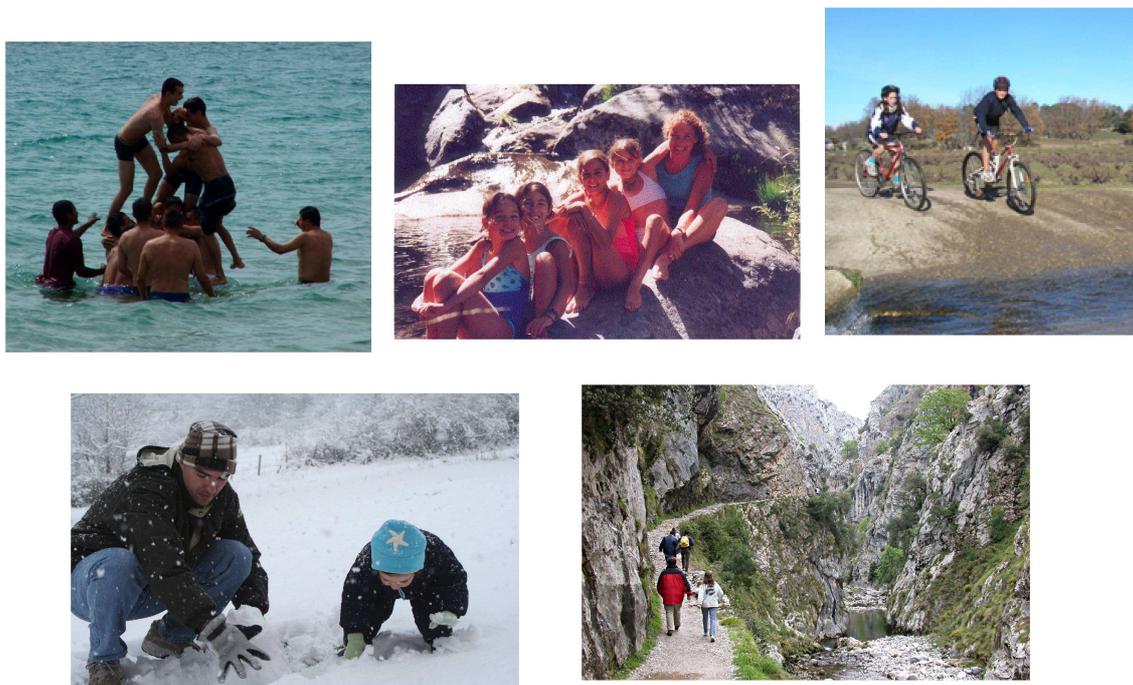


Figura 5.18: El deporte en contacto con la naturaleza es una buena oportunidad para la relación. Fuente: Banco imágenes CNICE

- Intentar basar el deporte no sólo en la fuerza o en la velocidad, sino en la **estrategia** y en una **buena técnica**. A veces hay que “convencer” al alumnado para que hagan determinados movimientos muy despacio y poniendo un gran empeño en hacerlos bien. Observa los siguientes ejemplos:
 - *La profesora de natación ha observado que en su clase hay un niño al que lo único que le interesa es llegar siempre el primero. No hace bien los ejercicios de técnica porque éstos hay que hacerlos despacio, estando pendiente de los movimientos; él los hace muy deprisa sólo por llegar antes que los demás compañeros. Cuando la profesora se ha dado cuenta de la situación ha hablado con él y le ha explicado que para nadar bien y deprisa, primero tiene que coger una buena técnica, después ha decidido plantear ejercicios diferentes para cada niño, de manera que no se puedan medir entre ellos.*
 - *Mónica Carrió ha sido campeona de España y de Europa en Halterofilia. Ella piensa que hay muchos tópicos con respecto al deporte que realiza; por ejemplo, es habitual pensar que este es un deporte que requiere muchísima fuerza; ella por el contrario opina que “la técnica es uno de los factores más importantes para practicar este*

deporte, puedes ser muy fuerte, pero sin técnica no levantas los kilos. Cuántas veces no he levantado yo unos kilos por un error técnico” (en Siempre adelante⁸).

- No dejar que quienes tienen mejores condiciones físicas se impongan al resto y todo el mundo tenga que intentar seguir su ritmo o bien desistir de hacer la actividad. A veces, sin darnos cuenta, potenciamos el hecho de ganar y olvidamos a quien se **esfuerza** y lo da todo por **participar**. Ejemplos que nos sirven para ilustrar esto son los siguientes:
 - *En una clase de educación física de quinto de primaria, el profesor dijo que ese día lo dedicarían a jugar al fútbol. Hizo dos equipos con quienes querían jugar: los chicos y alguna chica; al resto de las chicas les dijo que era mejor que ellas animaran y por su cuenta, durante el partido, se han inventado unas cuantas canciones y bailes. Al terminar la clase el profesor les ha dicho a los chicos que han jugado muy bien, a las chicas no les ha dicho nada.*
 - *En un instituto organizaron una liguilla de baloncesto. Salieron varios equipos de chicos en los diferentes cursos pero no hubo chicas suficientes para formar al menos dos equipos. Las chicas comentaron esta situación intentando buscar soluciones e incluso dijeron que no les importaría jugar en equipos mixtos con tal de poder participar. Pero quien organizaba la liguilla no lo consintió y ellas se quedaron sin jugar.*
 - *En las clases de voleibol hay un grupo de chicas cuyo entusiasmo es magnífico: no faltan a ningún entrenamiento, se relacionan entre ellas como si fueran una piña, se toman los entrenamientos muy en serio, ponen una pasión en juego que es digna de admiración,... pero siempre pierden. Su entrenador en ningún caso admite que pueda ser, en parte, un problema suyo y siempre dice que esas chicas son “bastante malas jugando”. Como han quedado muy atrás en la liga de institutos, se ha decidido que al año siguiente no pedirán entrenador de voleibol y probarán con baloncesto.*

En los anteriores ejemplos, el profesorado y quien organiza las actividades no han sabido ver la potencialidad de las chicas, sus ganas de participar, sus deseos de movimiento por encima de las imposiciones. Lo que ha primado en todos los casos ha

⁸ *Siempre adelante*. Instituto de la Mujer. Madrid, 2005. p.63

sido reforzar situaciones que consolidan estereotipos o que buscan equipos ganadores, despreciando u obviando a quien de antemano se piensa que lo va a hacer peor, a equipos incompletos, a equipos que simplemente lo quieren pasan bien o a equipos que necesitan y demandan de alguna manera un mejor entrenamiento.

- **No dejar espacio a la violencia** que a veces se cuele en el mundo del deporte. Seguramente has tenido oportunidad de comprobar en algún momento como esta violencia se manifiesta a través de insultos, de trampas o incluso de agresiones directas entre las personas. En el colegio podemos observar cómo a veces se dicen insultos referidos a los cuerpos, que van desde el menosprecio a alguien que se mueve con dificultad hasta comentarios claramente sexistas cuando alguien ha errado alguna jugada que se considera importante.

¿Te has parado alguna vez a pensar por qué se dan este tipo de insultos? ¿Por qué se insulta a alguien que está poniendo todo su empeño en hacer algo bien pero falla? ¿Por qué en tantas ocasiones dichos insultos aluden a la identidad sexual de las personas? Evitar esto supone por un lado prescindir de este tipo de vocabulario, pero también, al mismo tiempo, invitarnos e invitar al alumnado a la **reflexión** acerca del porqué de esta manera de hablar. A veces, este tipo de situaciones nos parecen tan normalizadas que incluso pensamos que debemos enseñar a nuestro alumnado a aceptarlas, en vez de proporcionarles pautas y espacios que ayuden a evitarlas.

Observa el siguiente ejemplo: *en un partido de fútbol, un niño no quiere jugar, cuando el profesor le pregunta por qué, el chaval le comenta que no piensa jugar en un equipo donde continuamente le están insultando cuando hace algo mal. El profesor insiste en que los compañeros lo hacen sin intención y que quizá no debería darle tanta importancia; pero el niño sigue firme en su actitud: “me da igual que sea o no con intención; no estoy dispuesto a jugar en un equipo donde me insultan”. Finalmente el profesor admite que el niño tiene razón y decide hablar con el resto de la clase sobre el tema de los insultos”*

- Es importante realizar deportes en los que las chicas estén bien **representadas** de manera que se permita que tanto chicos como chicas puedan verse reflejados y reflejadas en alguna modalidad deportiva. Pero, además de una representación

equilibrada, también hay que intentar una mayor presencia de mujeres a través de otros **elementos simbólicos**. Observa el siguiente ejemplo:

En una competición deportiva en la que participaban varios centros escolares una niña le dijo a su profesora:

-“Estoy enfadada porque siempre pasa lo mismo: a las chicas nos han dado una medalla de chicos.

La profesora responde: -“no te entiendo, ¿qué quieres decir”

-“pues que otra vez en nuestra medalla sólo hay chicos. No aparecen chicas”.

-“Déjame ver... Es cierto... si quieres podemos ir a la organización y comentar que la próxima vez que se celebre podrían poner también la imagen de chicas en las medallas”

Y fueron profesora y alumna; y al equipo organizador le pareció bien la petición. Al año siguiente en las medallas había chicos y chicas”.

Ahora presta atención en el siguiente video, a las palabras de una deportista que aún reconociendo una gran representación femenina en el deporte, echa de menos la ausencia de entrenadoras, de mujeres referentes en contacto directo con otras mujeres y niñas.



Vídeo: Mujeres de hoy. Deportes

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE, 2004. Bloque DEPORTES.

- Plantear actividades físicas atendiendo a los **gustos y habilidades de ambos sexos**. En algunos casos ocurre que se presta poca atención a los deseos y demandas de las chicas, de manera que se practica o se juega a aquello que los chicos proponen o que socialmente es aceptado por ellos. Cuando esto ocurre decimos que hay una visión androcéntrica del deporte.

En un curso una profesora de educación física comentaba sus observaciones acerca de que a algunas niñas no les gustaba ni manifestaban ningún interés por jugar al fútbol o por correr; sin embargo otros deportes como voleibol o jugar al balón prisionero, gozaban de gran popularidad entre ellas. La mayoría de los niños, invariablemente, querían jugar al fútbol, y como mucho al baloncesto.

Es necesario tener mucho cuidado para que el deporte no se convierta en un escaparate de un determinado modelo de cuerpo tanto en chicos como en chicas. Cuando hacemos algunos deportes, sobre todo si son al aire libre, de alguna manera nos exhibimos y, sobre todo en aquellos que exigen movimientos rápidos, no siempre podemos controlar una pose.

Muchas mujeres y muchas chicas, según van creciendo, se van dando cuenta de que hacer deporte supone de alguna manera ser observada, catalogada y medida a través de cómo es su cuerpo tanto o más que del juego que desarrolla. Por ello es importante enseñar a las chicas que el movimiento libre de sus cuerpos está por encima y es mucho más importante que los comentarios que algunos hombres o chicos puedan hacer; hay que dar importancia a estos comentarios porque constituyen una seria agresión a la dignidad de las niñas, pero al mismo tiempo hay que intentar que no las invada de modo que no les permita seguir adelante.

Es importante también hacer ver a los niños que el cuerpo de las mujeres no es un objeto sobre el que se pueda opinar de manera gratuita, posesiva o despectiva; ello implica, entre otras cosas, un cambio de actitud por parte de los hombres adultos que estos chicos tienen a su alrededor.

Observa el siguiente ejemplo: *En una carrera popular organizada desde algunos institutos, algunas chicas iban vestidas con mallas y tops de lycra que se pegaban a sus cuerpos; otras prefirieron llevar camisetas grandes que ocultaban sus formas. La profesora les aconsejó llevar ropa más pequeña y que se ajustara al cuerpo porque así les molestaría menos e irían más cómodas, pero las chicas que llevaban las camisetas grandes dijeron que preferían ir así porque si no luego los chicos les decían groserías sobre el movimiento de sus tetas o las miraban de una forma que no les gustaban nada. La profesora les explicó que se trataba de que ellas fueran más cómodas y que eso era más importante que el hecho de que algunos chicos pensarán que así vestidas iban “más sexys”.*



Figura 5.19 Desde la infancia hay que ayudar a niñas y niños a moverse con libertad, por el simple placer de divertirse, relacionarse y expresarse.

Fuente: www.ayto-villaquilambre.com

Graciela Hernández dice que *“Y, ante todo esto, dejo en el aire esta pregunta: ¿qué hay que modificar: el cuerpo de las chicas en movimiento o esa mirada que las reduce a un simple objeto? Creo que se trata de ayudarlas a que sigan moviéndose, sea con el deporte, el baile o el teatro, por el simple gusto de disfrutar, sentir y expresarse, sin dejarse atrapar por una mirada que estereotipa y reduce lo que ellas, cada una a su manera, quieren afirmar sobre si mismas. No hay que olvidar que el cuerpo que no se expresa, que se encierra en si mismo se angustia, se violenta o se enferma”*⁹.

2.3 Uso del espacio

 **Investiga...** Si trabajas en un colegio, ¿Has observado alguna vez el juego que niños y niñas desarrollan en el patio del colegio? ¿Qué espacios ocupan? ¿A qué juegan?
Si trabajas en un instituto, ¿has observado en algún momento como el alumnado baja las escaleras del centro o cómo camina por los pasillos durante el recreo o a

⁹ Graciela Hernández: *La presencia de los cuerpos sexuados en las aulas*. En *Tomar en serio a las niñas*. Cuadernos de educación no sexista, nº17. Instituto de la Mujer. Madrid, 2005, p. 37.

Si nunca habías hecho estas observaciones, merece la pena que le dediques un tiempo. No sería extraño que encuentres que la mayor parte del espacio central del patio está ocupado por un campo de fútbol. Esto legitima que, como mucho 22 personas, en su gran mayoría niños, jueguen ahí, mientras el resto de niños y niñas ocupan los alrededores realizando diversos juegos o paseando mientras comen el bocadillo. Esto nos indica que, si no tenemos cuidado y no prestamos atención, es muy posible que los espacios sean ocupados por unos cuantos chicos, mientras que el resto de niños y niñas ocupan “lo que quede”.

Piensa en los siguientes ejemplos:

- *A la hora de la salida hay un grupo de niños mayores que, según salen, se ponen a dar patadas a un balón, sin mirar que hay familias, madres, padres, personas mayores esperando. Se les ha comentado que pueden jugar a otros juegos en los que no se molesta o bien esperar unos minutos a que se despeje la entrada y así podrán jugar con tranquilidad y sin incordiar a nadie.*
- *En un Instituto, un grupo de chicos suelen salir de las aulas dando voces y bajando las escaleras dando bandazos y empujándose unos a otros. A veces, sin querer, empujan a otras personas o incluso tiran cosas. La mayoría de alumnos y alumnas, por el contrario baja las escaleras normalmente, charlando en grupos, respetando el espacio y los materiales de los y las demás.*
- *En las paredes de un instituto pusieron papel en dos paredes para que el alumnado expresara allí sus opiniones acerca de un determinado tema. Había un espacio para las chicas y otro para los chicos. Ellos llenaron su espacio y también el de las chicas, escribiendo incluso encima de los mensajes que ellas habían puesto.*
- *A la entrada de clase, después del recreo, unos cuantos chicos se pusieron en la puerta y no dejaban pasar a nadie hasta que no hacían lo que ellos querían.*

Los anteriores ejemplos indican que, en muchas ocasiones, el **espacio no se distribuye de igual forma entre los sexos** y esto afecta a sus posibilidades de estar a gusto en un lugar que es suyo, a sentirse bien en el espacio en el que pasan la mayor parte del tiempo. A partir de aquí surge como propuesta la realización de actividades y juegos en los que:

- Se ayude a los niños a ver que en muchos momentos el espacio hay que compartirlo y no pueden actuar como si fuera exclusivo para ellos y sus juegos.
- Animar a las niñas a experimentar qué sienten en otros espacios que no sean los rincones o estar pegadas a las paredes o vallas en los patios.
- Aprender a distribuir y negociar tiempos y espacios para que todos y todas puedan hacer actividades.
- Idear distribuciones para que todo el alumnado tenga la posibilidad de realizar las actividades que les gusta hacer.
- Asegurarnos de que niños y niñas pueden moverse con seguridad y confianza en todos los espacios del centro.

Observa los siguientes ejemplos:

- *En un instituto de secundaria, como el hall de la entrada era muy grande, dedicaron una parte a colorar mesas y bancos corridos de manera que el alumnado pudiera sentarse allí tranquilamente a charlar, jugar, incluso hay quien lo utiliza para hacer tareas.*
- *Un profesor de sexto de primaria había organizado el espacio de su clase de una manera similar a como lo hacen en infantil. En un rincón tenía un espacio con una alfombra grande para hacer asambleas, los pupitres estaban organizados por grupos de cuatro y había varios “rincones” en la clase dedicados a la ciencia, a la lectura, etc. a los que el alumnado podía acudir en cualquier momento.*
- *Una profesora de secundaria dedicó una buena parte del curso a convencer al equipo directivo de la necesidad de poner bancos en el patio para que quienes tuvieran ganas de sentarse a charlar tranquilamente también pudieran hacerlo.*

2.4 Los juegos

? Reflexiona: Piensa un momento en tu propia historia de juegos: ¿a que jugabas durante tu infancia y adolescencia?, ¿con quién?, ¿piensas que alguno de estos juegos ha sido importante en tu vida? ¿Recuerdas alguna actividad física que te ayudara a desarrollar algo de ti con más intensidad? Y actualmente ¿a qué sueles jugar?

La actividad física suele constituir una parte importante de los juegos que niños y niñas desarrollan. Ya has observado que en muchas ocasiones niños y niñas juegan de forma diferente y también a veces es diferente la actividad física que desarrollan en los juegos.

Quizá, en tu respuesta, has encontrado que por el hecho de ser niño no has podido jugar a cosas que realmente te apetecía; igualmente pudo ocurrirte por el hecho de ser niña. Pero también puedes mirarlo desde otro punto de vista: quizá por el hecho de ser niña aprendiste con tus juegos a tener una buena coordinación, un buen sentido del ritmo o a ocupar el espacio teniendo en cuenta que hay que compartirlo con otras personas; o bien por el hecho de ser niño aprendiste a ser ágil, a desarrollar movimientos en cualquier espacio o a salvar fácilmente obstáculos. En cualquier caso, tienes la opción de “recuperar el tiempo perdido” porque realmente nunca dejamos de jugar.

Ya hemos visto que la historia de juego y de movimiento de cada persona está marcada por una educación que, en algunas ocasiones, todavía sigue siendo estereotipada desde patrones sexistas, y esto es un problema en la medida que impide la expresión libre de los cuerpos a través del movimiento. Si te fijas, en muchas ocasiones, se les sigue ofreciendo a los niños desde que son muy pequeños actividades y materiales que tienen que ver con el movimiento y la acción, mientras que a las niñas se les siguen ofertando juegos, que aunque impliquen movimiento, no ocupen demasiado espacio, al tiempo que a veces se les proporcionan accesorios que dificultan la posibilidad de mover su cuerpo con libertad.



Figura 5.20 Es importante ofrecer la posibilidad a niños y niñas de aprender a mover su cuerpo con libertad

A la hora de nuestra práctica diaria con el alumnado podemos tener en cuenta esto, de manera que tanto niños como niñas puedan desarrollar a través del juego diferentes capacidades y formas de movimiento. Por ello sería interesante:

Fomentar en ambos sexos, aunque de forma especial en los niños:

- juegos en cuyo movimiento esté también presente la coordinación, la flexibilidad.
- Juegos cooperativos, donde sea necesario tener en cuenta la participación de todos y todas.
- Juegos que aun teniendo en cuenta la fuerza física, esta no sea utilizada como agresión; tener en cuenta que dados los modelos a los que están expuestos los alumnos, es más fácil que ellos utilicen las agresiones como si fueran un juego o la fuerza física para agredir.

Del mismo modo, fomentar en ambos sexos, aunque de forma especial en las niñas:

- Juegos que ayuden a salvar barreras físicas cotidianas: bajar deprisa unas escaleras, saltar una valla inoportuna o no pararse ante un charco sin saber que hacer.
- Actividades que impliquen una cierta superación física, que permitan explorar las capacidades del cuerpo y del entorno.
- El gusto por probarse a sí mismas con respecto a sus posibilidades físicas. Fomentar el gusto “por intentarlo”.



Figura 5.21 Es recomendable fomentar los juegos que ayuden a salvar barreras, explorar capacidades y desarrollar el afán de superación

 **Investiga...** Comprueba si la situación que se describe a continuación se ha dado en tu centro y si consideras adecuada la forma en la que se ha llevado a cabo:

Cada vez es más habitual que en los centros educativos se organicen jornadas culturales, familiares o de convivencia, en las que suelen desarrollarse actividades alternativas a las docentes que tiene que ver con el conocimiento de la cultura del municipio, o con la realización de actividades que sirvan para potenciar las relaciones, etc.

*En jornadas de este tipo es habitual echar mano de la actividad física a través de la recuperación de **juegos tradicionales**; suele ser el momento de jugar a la comba, a la rayuela, a la goma, saltar al burro, etc.*

En algunos centros educativos, previamente a las jornadas hacen un trabajo con el alumnado destinado a la recuperación y conocimiento de estos juegos; a veces tienen que rellenar una ficha en la que anotan el origen del juego, sus normas, los materiales necesarios, nº de personas que pueden jugar, etc. Para rellenarla, normalmente tienen que preguntar a padres, madres u otros familiares o bien informarse a través de libros o Internet.

Basándose en los juegos aportados por el alumnado, en un centro educativo elaboraron un circuito con varios de ellos, teniendo cuidado para que estuvieran representados aquellos juegos a los que tradicionalmente jugaban chicas con otros a los que tradicionalmente jugaban chicos, siempre que no estuviera presente la violencia o que con facilidad se pudiera hacer daño. Elaboraron un circuito en el que estuvieron presentes seis juegos: comba; hacer un circuito "a la carretilla", jugar a la rayuela; saltar al burro; corro y "tirar de la cuerda" por equipos.

Algunos niños, al principio, protestaron, pero una vez metidos en el juego vieron que era divertido, que sus padres y profesores, también jugaban y terminaron pasándolo realmente bien.

Ten en cuenta que niños y niñas, sobre todo en las primeras etapas de su vida, convierten con gran facilidad muchas dificultades en juego; así un charco se convierte en una oportunidad para dar grandes saltos, un árbol puede ser una buena ocasión para trepar, las puertas abatibles del supermercado son la excusa para pasar muchas veces por debajo sin tocar, la valla del colegio cerrada es lo mejor para trepar por ella y bajar de un salto, un zócalo de piedra es el mejor instrumento para hacer ejercicios de equilibrio y perder el autobús es la excusa para una carrera. Es también parte del juego, el que niños y niñas descubran que muchas de estas dificultades las pueden superar por sus propios medios, aprendiendo a controlar y potenciar ciertos movimientos; pero también tendrán que aprender que puede ser peligroso trepar por la valla del colegio, o que correr para coger el autobús implica primero mirar a ambos lados de la calle.



Foto 5.22 En muchas ocasiones los niños y niñas convierten las dificultades en situaciones lúdicas que les permiten superar dichas dificultades de forma autónoma

Y por último, no podemos olvidar el componente **relacional** del juego. Desde este punto de vista introducir el juego en las aulas puede ser una excelente dinámica. Piensa en el siguiente ejemplo:

En una clase de secundaria, al inicio de curso, una profesora puso en práctica en su tutoría un juego de conocimiento; consistía en moverse por el aula y conectar con personas que respondieran a unas características prefijadas. Por ejemplo: tenían que buscar dos personas que tuvieran su mismo número de pie, una persona con la que compartieran alguna afición, etc. Una buena parte de los chicos resolvieron el juego como una competición: se subían a una silla y gritaban. “¿Quién tiene...?”, iban muy rápido buscando las soluciones y al primero que terminó la prueba le jalearon y le subieron a un podium improvisado. Una buena parte de las chicas optó por aprovechar el juego para la relación: hablaban mucho mientras buscaban a otras personas. Por ejemplo “Tu gastas un 37?”, -“no, yo gasto un 42”. -¡janda, como mi madre; pues a ella le genera problemas a veces encontrar determinado tipo de calzado”; - “y a mí, es un rollo. Suelo ir a una tienda, que aunque me pilla lejos de casa, normalmente encuentro lo que quiero”; -¡Ah!, pues ya me contarás. Voy a seguir con el juego y luego hablamos”.

En este ejemplo, puedes observar que chicos y chicas juegan de distinta manera y cómo en un caso está más presente la competitividad, el deseo de ganar, la diversión, la expresividad “explosiva”; y en el caso de las chicas está más presente la relación, el gusto por saber algo más de las personas con las que vas a compartir el resto del curso.

No se trata de pensar que una forma es o no es mejor que la otra; sino de saber que, en el juego, también está presente la diferencia sexual y que, ante lo mismo, unos y otras pueden reaccionar de diferente manera, y ambas merecen el mismo respeto y de ambas podemos extraer conclusiones acerca de lo que nos interesa fomentar. Lo sexista sería pensar que las chicas tuvieran que cambiar su manera de hacer para asemejarse al modelo de los chicos o viceversa (por ejemplo interpretar que “ellas eran unas sosas mientras que ellos se lo pasaron muy bien”). Lo coeducativo sería pararse a considerar lo que podemos aprender de uno y otro comportamiento dándole a cada uno el valor que tiene (por ejemplo, pensar que en este caso ellas aprovecharon el juego para la relación y ellos para reírse y hacer reír).

2.5 Los materiales

A veces, proporcionamos a niñas y a niños materiales que les llevan a hacer actividades diferentes y que estimulan de forma distinta el movimiento y la habilidad física. Asimismo,

ante iguales materiales, en muchas ocasiones, niños y niñas realizan un uso diferente de los mismos

Conchi Jaramillo, en un texto al que ya hemos aludido en varias ocasiones¹⁰, nos cuenta una investigación llevada a cabo en una clase de primaria: los niños y las niñas fueron separados en diferentes aulas. En el aula de los niños disponían de muchos juegos tipificados como “de niñas”, es decir, cocinas, tablas de plancha, muñecas, etc. Los niños utilizaron estos juguetes como armas u objetos con los que agredirse. Las niñas estuvieron en una clase donde había muchos juguetes “de chicos” como balones, monstruos, guerreros, pistolas, etc. Las niñas no supieron muy bien qué hacer con estos juegos y terminaron organizando un **juego cooperativo** con la pelota.

En la vida cotidiana, a veces ocurre algo parecido, de manera que es posible que en algún momento niños o niñas te hayan comentado que no van a utilizar determinados materiales porque los consideran propios del otro sexo. Por ejemplo:

- *En una clase de cuarto de primaria, varios niños no quisieron jugar con un balón porque era de color rosa. Más adelante, al ver que otros compañeros sí jugaban, sin darle importancia al color, se animaron a tocarlo.*
- *Unas niñas jugaron a la comba. Un grupo de niños les propuso otro juego, pero ellas prefirieron seguir con sus cuerdas y les invitaron a participar con ellas. Los niños se enfadaron y empezaron a molestarlas cruzándose en el juego, o saltando sin esperar turno.*
- *Un chico se enfadó muchísimo porque, en su cumpleaños, le regalaron unas cariocas; él consideraba que jugar con eso era de chicas.*
- *Un niño quiso celebrar su cumpleaños y le dijo a su madre que los niños a los que quería invitar iban a querer jugar al fútbol. La madre le explicó que eso no era posible porque el lugar donde iban a estar no reunía las condiciones suficientes para este juego. El niño se enfadó y decidió borrar de la lista a unos cuantos chicos porque*

¹⁰ Nos referimos al texto de Conchi Jaramillo en *Tomar en serio a las niñas*. Cuadernos de Educación no sexista, N °17. Instituto de la Mujer. Madrid, 2005.

consideró que si no había fútbol estos niños le dirían después que su cumpleaños fue muy aburrido

Los ejemplos anteriores nos indican que a veces se hace complicado que niñas y niños utilicen determinados materiales, porque los contextos sociales en los que se mueven, las noticias, la información que les llega de las familias o la propia dinámica del colegio, les hace que interpreten que los materiales son para chicos o para chicas, de manera que les cuesta dar un significado libre a la utilización de los objetos.



Figura 5.23 Es importante proporcionar a chicos y chicas diferentes tipos de materiales que estimulen sus habilidades e imaginación. Fuente: www.juntadeandalucia.es

Ante ello podemos:

- Desde la clase hemos de procurar que los materiales sean utilizados por **todo** el alumnado y que además descubra **diferentes maneras** de utilizarlos y a respetar los usos que a cada persona se le ocurren y en la medida de lo posible, aprender de ello. Siempre, claro está, que no implique ningún tipo de violencia. Aunque, sin duda, luego tendrán preferencias y tenderán a usarlos de la forma que más les satisface o más les divierte.

 **Investiga...** Averigua cuáles son los materiales que con menor frecuencia utilizan niños o niñas. Quizá puedas idear alguna actividad o juego que ayude a ver esos objetos de una forma más cercana o hacer que se sientan con más seguridad en su utilización. Por ejemplo es todavía habitual que los niños no quieran saltar a la comba. Sin embargo, cuando acuden a un gimnasio y ven que otros hombre lo hacen, o cuando tienen la oportunidad de ver a deportistas de élite que lo introducen como parte de su entrenamiento diario, entonces cambia su percepción. Algo parecido ocurre con aquellas niñas que parecen tener miedo para lanzar con fuerza una pelota con la mano o con el pie; pero sin embargo se animan cuando ven a otras mujeres que lo hacen.

En este sentido es importante como el profesorado y las familias utilizan los materiales. Piensa un momento en el centro en el que trabajas y observa en el patio del colegio: ¿El profesorado juega alguna vez? En caso de hacerlo ¿a qué juega?

Quizá, cuando se organizan "liguillas" en el patio puede ser importante que no sean siempre "de lo mismo", sino que de alguna forma se de la oportunidad de montar varias liguillas

En la clase de educación física, el profesor intenta que el balón no sea utilizado sistemáticamente para dar patadas. Suele organizar la clase en grupos pequeños que tienen que rotar por un circuito en el que realizan diferentes actividades: tirarse el balón con la mano izquierda (o derecha en caso de zurdera), pasarse el balón con el pie izquierdo, pasarse el balón con cualquier otra zona del cuerpo sin utilizar manos ni pies, tirarse el balón como pudieran pero sin dejarlo caer al suelo, utilizar el balón para dar masajes a otra persona del grupo, llevar el balón de dos en dos sin utilizar las manos ni los pies, etc.

En este ejemplo el profesor quiere que su alumnado, ante un balón, descubra diversas ideas, se plantee formas diferentes de utilizarlo y a través de él entienda su cuerpo como un todo.

- Que niños y niñas se ocupen de la organización de los materiales y se **responsabilicen** de su uso. Tendremos que prestar una especial atención a este hecho de manera que nos aseguremos que todas y todos hacen. Una buena autoobservación en este sentido es importante porque si no, tendemos a dejar este tipo de tareas, de forma automática e inconsciente a las mismas personas, que con mucha frecuencia son niñas (si te fijas, suele ser más habitual que ellas se ofrezcan, o que recojan de forma espontánea).

2.6 Actividades

4. Realiza una observación acerca de los deportes y actividades físicas que realiza el alumnado de tu clase, tanto dentro como fuera del centro educativo. En función de los resultados obtenidos decide si tendrías que hacer algún tipo de intervención coeducativa en este sentido. Haz un breve esquema de cómo realizarla.
5. Analiza las actividades físicas que sueles realizar con tu alumnado; ya sea a través de juegos, deportes, cambios de espacios, etc. Propón algún tipo de actividad que implique movimiento relacionada con tu asignatura.
6. Observa las indicaciones que en tu centro se realizan al alumnado en relación al uso de los espacios y los materiales. ¿Hay algún acuerdo con respecto al uso de los espacios deportivos y de ocio?; ¿hay oferta de actividades o diversos espacios acondicionados para diferentes actividades? Desde tu punto de vista ¿están cubiertas las necesidades de todo el alumnado, tanto chicas y chicos? Razona tus respuestas y realiza brevemente alguna propuesta.

3. La expresión del cuerpo

En los centros educativos, como en la vida en general, nos expresamos a través de un cuerpo que nos resulta imprescindible. Como dice **Graciela Hernández**¹¹: *“Mi cuerpo no es algo que está fuera de mí como si fuera un objeto expuesto en un escaparate, es el lugar donde reside y transita mi experiencia. El cuerpo no es algo que tenemos, sino algo que **somos**”*.

¹¹ En *Tomar en serio a las niñas*. Cuadernos de educación no sexista, nº17. Instituto de la Mujer, Madrid, 2005, p.11.

Por ello cuando vemos a chicos y chicas en el centro escolar, no podemos separar su cuerpo de los componentes emocionales que estén viviendo; no podemos separarlo de su vida, sus dificultades, sus capacidades o sus afectos. Por ello, es mejor tener en cuenta que somos un cuerpo y que, como en tantas otras facetas de la vida, lo que hará que ese cuerpo pueda expresarse con libertad y creatividad será la **confianza** que haya logrado experimentar en las propias habilidades, el gusto por descubrir continuamente formas nuevas y singulares de expresión o la capacidad para expresar emociones y sentimientos que permitan que ese cuerpo sea también un lugar desde el que entrar en relación.

De lo que se trata, por tanto, es que niñas y niños no vivan una escisión entre cuerpo y cabeza, o entre sentimientos y razón.

3.1 Equipos y grupos

En ocasiones, la coeducación se ha confundido con mezclar a niños y niñas en las aulas. Es indudable que el hecho de educar a los dos sexos en el mismo espacio, facilita la labor coeducativa; pero ya vimos, en el primer módulo de este curso que, no por estar juntos los dos sexos se da una mayor coeducación y que igualmente puede hacerse coeducación en espacios o grupos segregados por sexos.

Esto tiene un importante correlato en la actividad física, ya que, hombres y mujeres tenemos cuerpos diferentes y, aunque podamos hacer prácticamente las mismas cosas y las mismas actividades, no es igual la experiencia de hacerlas desde un cuerpo masculino que desde un cuerpo femenino.

Esto se evidencia aún más en aquellas etapas en las que niños y niñas tienen un desarrollo corporal dispar o simplemente, en aquellas situaciones en las que niñas y niños, casi siempre por razones culturales, como ya hemos visto han desarrollado habilidades muy distintas de manera que nos encontramos en la escuela con aulas en las que se produce un gran desfase con respecto a las habilidades físicas y deportivas que unas y otros presentan.

Es cierto que este desfase es más tenue en los primeros años de escuela, debido en parte a la temprana escolarización, así como al interés por el desarrollo de la psicomotricidad en las primeras etapas de la infancia. No obstante, ya cerca de la **adolescencia**, cuando los cuerpos de niños y niñas tienen momentos de desarrollo evolutivo diferentes, el tratamiento

que damos a la actividad física requiere una atención especial si queremos que tanto unas como sigan desarrollando al máximo su potencialidad.

Superar estas situaciones, que a veces son difíciles, requiere cierta **flexibilidad** tanto en las normas que aplicamos a los juegos como en los grupos que formamos, donde a veces puede resultar interesante contemplar la separación por sexos.

Piensa un momento: ¿cuándo haces **grupos de trabajo** funcionan igual los chicos y las chicas? ¿Encuentras diferencias en la forma de organizar el trabajo, responsabilizarse de las tareas, etc.?



Figura 5.24 En las primeras etapas escolares, niños y niñas suelen practicar los deportes de forma conjunta

Observa los siguientes ejemplos:

- *En un centro de primaria, en sexto curso niños y niñas están jugando al baloncesto en la clase de educación física. Hay un grupo de niños que ya tienen un cuerpo muy fuerte y parece que quieren manifestarlo constantemente por lo que es imposible jugar con ellos: acaparan todos los balones, con el afán de demostrar la fuerza y velocidad, no dejan hacer nada a los y las demás.*
- *Una profesora de educación física explica que cuando tienen que hacer equipos mixtos a veces tienen dificultades con algunos niños que no quieren admitir a las chicas y dicen: “es*

que no se mueve, es que no lucha, es que con ella vamos a perder; y además es fea y gorda". Sin embargo cuando hace equipos mixtos en actividades en las que las chicas suelen ser más activas, por ejemplo, inventar una coreografía, ellas suelen ayudar a los chicos que se muestran menos hábiles en estas disciplinas y no tienen inconveniente para incluirlos en sus grupos.

- *Hay un grupo de chicas en la clase que bailan estupendamente. Cuando hay que realizar actividades relacionadas con el ritmo y la memorización de movimientos, hay un grupo de chicos que no soporta que las niñas "les superen" y entonces empiezan a abuchearlas, a burlarse de su trabajo o a decir que esa actividad es una tontería y que estarían mejor jugando al fútbol.*

Ante situaciones parecidas a las expuestas, algunos profesores y profesoras han adoptado **medidas** como las siguientes:

- *Una profesora decidió que en la clase de educación física, cuando jugaran algún partido iba a separar la clase por sexos. Las niñas harían su propio juego y los niños el suyo. De esta forma encontró que en ambos casos el alumnado conseguía moverse con mayor libertad.*
- *Un profesor de educación física puso nuevas normas a los encuentros de fútbol y baloncesto de manera que tanto chicos como chicas pudieran participar; todos los miembros del equipo tenían que tocar el balón antes de lanzarlo a canasta o a portería, de manera que impedía la monopolización de unos pocos; después de cada descanso, iba cambiando a la persona que hacía de capitán o capitana del equipo y se daba más valor a la técnica en los pases que a la fuerza con la que se tiraba el balón.*

Por todo ello es bueno cuando hacemos equipos para jugar o para cualquier otra actividad preguntarnos si los queremos hacer mixtos o segregados, según los objetivos que queramos conseguir o la dinámica que queramos emplear en cada juego. Ten en cuenta que la formación de un grupo para una actividad determinada es una estrategia, no es un fin en sí mismo; por ello podemos realizar estas formaciones según los objetivos de la actividad, la dinámica de la clase, etc.

Belén Nogueiras nos cuenta que para algunas profesoras, en algunos momentos ha sido importante trabajar con alumnos y alumnas por separado de manera que ellas se pudieran sentir libres de agresiones, descubrir con mayor facilidad sus capacidades físicas, disfrutar del movimiento y adquirir una mayor confianza y seguridad en sus propias capacidades. De modo que, cuando juegan con niños, saben que lo que ellos les puedan decir sobre su falta de habilidades no es cierto.

3.2 Relativizar y disfrutar

Cuando el deporte y la actividad física tienen como único fin ganar o perder, el hecho educativo asociado a la actividad puede fácilmente derivar en la **frustración** de aprender que por mucho que te esfuerces, tu trabajo puede llegar a no valer nada, o que simplemente un golpe de suerte puede ser capaz de anular o tirar por tierra el esfuerzo y la ilusión de muchos días. Este comentario no quiere anular el hecho de la competición, pero si ahondar un poco en el sentido que damos a la misma.

+ **Para saber más...** [La educación física, un espacio importante para la prevención de la violencia.](#) Belén Nogueiras 

Fuente: Relaciona: una propuesta ante la violencia. Instituto de la Mujer, Madrid (2001) Pág. 42-47

Imagina un grupo de niños y niñas jugando al “escondite”. Más allá de conseguir encontrar a quienes se esconden o de no dejarse ver o pillar ¿qué ha pasado durante el juego? ¿Lo han pasado bien? ¿Han respetado los roles de cada grupo?

Figúrate a un grupo de niños y niñas que juegan a la comba. Cuando alguien “hace malas” tiene que salirse de la fila y “dar cuerda”. Aunque fastidia fallar ¿este es un hecho que invalida o quienes juegan consideran que fallar es una parte más del juego y lo asumen como tal, sin discusiones?

Muchos juegos y una buena parte de los deportes, sobre todo si son de equipo, conllevan el ganar o el perder. Sin embargo, como has visto a través de las anteriores observaciones, la mayoría de los niños y las niñas, a través del juego tienen la oportunidad de **relativizar** y de

comprobar que independientemente de quien gane, han disfrutado durante el juego; es decir han dado una mayor importancia al **proceso** que al resultado final. En la mayoría de los casos consideran que “perder” o “hacer malas” es una oportunidad para volver a empezar; lo consideran un ensayo repetitivo a través del cual van consiguiendo logros. Piensa un momento en diferentes juegos en los que el hecho de ganar o de perder es lo de menos:

- *Cuando jugábamos a la cuerda o a la goma, si hacías “malas” te tenías que “poner”, pero no pasaba nada; al cabo del rato salías otra vez y lo volvías a intentar.*
- *Cuando jugábamos a “pies quietos,” quien mejor lo pasaba era quien se la ligaba.*
- *Cuando juegas a “saltar al burro” nadie hace malas, nadie pierde, todo el mundo salta como puede y todo el mundo “se pone” cuando le toca.*
- *En gatos y ratones hay un gato que cuando coge a un ratón éste se convierte en gato; al final todos los ratones tienen que ser gatos.*



Figura 5.25 Existen multitud de juegos en los que lo importante es disfrutar durante el proceso independientemente del resultado final. Fuente: www.ipagirre.org

El problema se presenta en aquellos casos en que el hecho de ganar o a veces simplemente de destacar se convierte en lo más importante; cuando esto ocurre:

- El resto de las personas se convierten en rivales y dejan de ser compañeros o compañeras.
- Sólo se disfruta por el hecho de ganar, el resto no se tiene en cuenta.
- El sufrimiento puede ser inmenso cuando no se consigue el premio final.
- Si alguien tiene errores en el juego se le insulta o es motivo de risas para el resto.

Por el contrario disfrutar tanto en el deporte como en el juego implica:

- Sobre todo reír y pasarlo bien mientras se aprende.
- Relativizar el hecho de ganar, pero también el de perder.
- Está bien percibir la competición como querer ganar, pero sabiendo que el resto de personas o equipos que participan también lo quieren.



Figura 5.26 Disfrutar con el deporte supone pasarlo bien y relativizar el hecho de ganar o perder.

Autor: Martín Gallego.

 En el módulo “Sensibilización para la coeducación” del Programa Buenos tratos (Consejería de juventud, Familia y Servicios Sociales. Gobierno de La Rioja, 2005) se propone la siguiente actividad titulada ¡Querer es poder! (pág. 88)

El alumnado se distribuye por grupos de 4 personas y la profesora o profesor dice: "a cada uno de los grupos le va a tocar pensar en un juego específico. Además en cada uno de los grupos vamos a tener una persona diferente. Cuando sepamos que juego nos toca y cuál es la diferencia de la persona de nuestro grupo, comenzaremos a pensar cómo podríamos jugar en el grupo a ese juego, de forma que la persona diferente también pueda participar y su colaboración nos sea útil"

A cada grupo se le asigna una consigna de cada una de las siguientes columnas y se le pide que piense en alternativas o variantes del juego que permitan integrar a la persona con diferencia o con incapacidad.

JUEGOS	PERSONAS
Comba	Con un brazo
Bailar	escayolado
Balomano	Con dolor de cabeza
Escondite	En silla de ruedas
Baloncesto	Muy alta y delgada
A coger	Con poca fuerza
A canicas	Con asma
	Con una pierna rota

Se distribuyen por el espacio y prueban en el grupo las adaptaciones propuestas, haciendo que una de las personas del mismo simule padecer la diferencia asignada. Mientras juegan se toparán con algunas dificultades añadidas que no habían contemplado previamente; una vez resueltas estas dificultades, se les permitirá que disfruten del juego durante algunos minutos.

Concluida la fase de puesta en práctica, se reúne el grupo completo y se comentan las dificultades y las soluciones halladas, la satisfacción derivada del juego en grupo, etc. La profesora o profesor valora y refuerza positivamente la cooperación existente en el grupo para la búsqueda de soluciones en beneficio de todos y todas.

Por ello, es interesante que estemos pendientes de:

- Potenciar los juegos espontáneos que implican colaboración en grupo, o aquellos en los que no se elimina a quien juega, sino que cambia su rol (de gato a ratón, de “pillado a pillar”).
- Evitar siempre, en todos los casos la violencia.
- Intervenir en el juego de nuestro alumnado cuando sea necesario para que se convierta en un elemento integrador.

3.3 Potenciar la singularidad

Indudablemente, el movimiento y la capacidad física que desarrolla cada persona dependen de **variables individuales**. Es tarea de educadoras y educadores potenciar estas variables liberando los obstáculos que puedan interferir en su desarrollo (como los estereotipos y restricciones culturales que ya vimos).

En **edades tempranas**, los niños y las niñas no suelen mostrar todavía habilidades específicas muy concretas, sino que, como mucho, podemos ver que alguien se muestra más hábil porque aprende rápidamente ejercicios relacionados con la coordinación o aprende enseguida el manejo de algunos materiales a través del juego o porque podemos observar que su cuerpo adquiere paulatinamente actitudes o movimientos que redundan en una mayor eficacia a la hora de hacer una voltereta, saltar un obstáculo, o vemos que muestra una gran flexibilidad.

En estas primeras edades, las diferencias según el sexo nos indican, como mucho, un desarrollo más precoz por parte de las chicas, que a estas edades suelen mostrar más fuerza, tamaño y resistencia (Coeducación, Buenos tratos. Consejería de Juventud, Familia y Servicios Sociales, Gobierno de la Rioja, 2005, pág.79).

Liberarse de las prescripciones patriarcales y poder ver, tanto a las niñas como a los niños realizando todo tipo de movimientos es nuestra tarea. Pero para ello tenemos que prestar atención a los deseos que unos y otras nos proponen y abrir un simbólico con imágenes y palabras que les permita verse realizando aquello que quieren realizar. Cómo ya habrás comprobado esto no siempre es fácil....

? Reflexiona: Piensa un momento en tu propia experiencia: ¿Cuántas veces has rechazado la idea de bailar porque te daba vergüenza a pesar de reconocer que te apetecía? ¿Cuántas veces hubieras deseado participar en algún juego que al final has rechazado por miedo al fracaso o por que creías que no ibas a saberlo hacer bien?, ¿Cuántas veces, al ver a deportistas de élite o bailarinas y bailarines famosos, te has dicho : ¡Ojalá me pudiera mover así!?, ¿Cuántas veces has dicho "me gustaría hacer algo de ejercicio, pero no tengo tiempo"? Es posible que ya te hayas acostumbrado a no intentar nuevos movimientos porque ha pesado en ti aquella parte de tu experiencia que te dice que, por diversas circunstancias, no vas a poder realizarlos. Pero también es posible que cada día traslades a tu alumnado aquella otra parte de tu experiencia vital que te ha llevado a aprender nuevos movimientos y a disfrutar con ellos.

Con nuestro alumnado, es importante enfocar la tarea desde esta perspectiva y observar sus intereses en cuanto a la actividad física. Quizá hayas visto películas como **“Billy Elliot”** o **“Quiero Ser como Beckham”**, donde los personajes adolescentes desean intensamente desarrollar un tipo de movimiento que no les es permitido por condicionantes sociales y culturales (recuerda: él quiere ser bailarín; ella quiere jugar al fútbol). Pero su deseo de realizar una determinada actividad es tan fuerte que son capaces de generar una increíble resistencia ante las adversidades y una capacidad creativa para salvar multitud de circunstancias de forma original y positiva. En ambas, la y el protagonista tienen muchas personas y circunstancias en contra, pero también encuentran a personas adultas que saben entender lo que les ocurre y que les ayudan a abrirse camino.



Figura 5.27 Películas como “Billy Elliot” o “Quiero ser como Beckham” muestran personajes que superan sus condicionantes sociales y culturales

A veces, no mostramos la suficiente apertura para ver la singularidad de quienes tenemos delante y los comentarios que ellos y ellas realizan sobre sus propios deseos nos pueden parecer “tonterías”, sobre todo si se salen mucho de los estereotipos. Aceptar la singularidad supone escuchar y tomarse muy en serio a aquellos chicos que en el patio prefieren quedarse con un grupo de niñas que juega con las cariocas, o a las niñas que repentinamente descubrimos iniciando una escalada por las paredes del centro. Supone proporcionarles herramientas y estrategias para desarrollar, en la medida de lo posible, esas actividades con las que se sienten bien y con las que descubren nuevas capacidades y habilidades.

 **Investiga...** Averigua si tu centro, ofrece referentes donde alumnos y alumnas puedan ver reflejada su propia singularidad. Es decir:

- Busca fotografías, póster, etc. Que muestren diferentes actividades físicas: un paseo por la montaña, niños y niñas corriendo o saltando en el patio del centro, juegos con malabares, etc.
- Busca imágenes que muestren diferentes modalidades deportivas que se desarrollan en el centro.
- Comprueba que las actividades extraescolares relacionadas con la actividad física, que ofrece el centro se acercan a los intereses tanto de niños como de niñas.
- Analiza si niños o niñas reciben insultos o críticas por su forma particular de moverse o por mostrarse torpes en algunas actividades o incluso en movimientos cotidianos.
- Observa la singularidad de tu alumnado: su forma particular de andar o correr, los movimientos en los que son hábiles, las destrezas que desarrollan de manera espontánea.

Recuerdo el caso de *una mujer mayor que fue diagnosticada de cáncer. El equipo que la atendía le comentó que le quedaba poco tiempo de vida; con suerte quizá unos meses. La mujer tomó una buena parte de sus ahorros para, ahora que todavía se encontraba bien, poder realizar el sueño de su vida: aprender a tirarse en paracaídas.*

En el fondo, esta mujer tuvo la suerte de tener tiempo para poder realizar aquello que más le gustaba; además de la tristeza que un hecho así puede causar, también nos hace preguntarnos por qué esta mujer tuvo que esperar a una situación tan dramática para poder realizar aquello que realmente deseaba. Es posible que esta mujer, en su situación de enfermedad terminal no encontrara ningún impedimento de nadie para poder realizar sus deseos; pero también es posible que en una situación de vida normal se hubiera encontrado con todo tipo de comentarios sobre su excentricidad, gastos de dinero innecesarios, malas caras, “locura pasajera” o tantos otros que, probablemente, la inhibieron durante toda su vida para hacer lo que más le apetecía.

3.4 Expresar las emociones

Observa el comportamiento de niñas y niños en tu centro educativo ¿Son los niños más inquietos y las niñas más tranquilas? Así nos parece en muchas ocasiones cuando observamos un aula. Sin embargo, si esto es así en ello tiene mucho que ver cómo educamos la **expresión de emociones** a través del cuerpo.

Cotidianamente podemos observar múltiples manifestaciones emocionales que se expresan a través del movimiento: hay quien da un puñetazo, un portazo o sale corriendo ante situaciones de enfado, ira o rabia. Hay quién llora o se retuerce las manos. Otras veces encontramos niños o niñas cuyos cuerpos no parecen comunicar, donde hay una gran inhibición de su capacidad expresiva.

Seguro que alguna vez, a través de tu cuerpo, has expresado emociones mediante el ejercicio o la actividad física. Es muy probable que “hayas dado saltos de alegría”, “te hayas caído del susto”, o hayas hecho ejercicio hasta el agotamiento cuando las preocupaciones te han invadido.

A la hora de trabajar con nuestro alumnado la expresión de emociones podemos tener en cuenta algunas **claves**:

- De nuevo encontramos que existen todavía condicionantes muy sutiles que llevan a niños y a niñas a una **socialización desigual y estereotipada**: mientras que, en muchas ocasiones, se les permite a los niños expresar con su cuerpo de forma violenta aquellas emociones que les resultan desagradables, se les suele inhibir en las niñas la expresión a través del cuerpo de emociones como la rabia o la ira.
- Conviene enseñar al alumnado a expresarlo todo lo que está sintiendo sin que esto suponga formas de hacerlo que puedan ser dañinas para sí o para personas o cosas de su entorno. No se trata de inhibir la expresión del cuerpo, sino de ir dando claves para que ese cuerpo **exprese de otras maneras** lo que está sintiendo.
- Se trataría de lograr, que tanto unos como otras entendieran el **cuerpo como un vehículo de expresión emocional beneficioso y liberador**. Tienen que descubrir qué movimientos, expresiones, actividades se lo permiten y ayudan a sentirse mejor.

 En el Módulo "Sensibilización para la coeducación" del manual de Buenos Tratos (Gobierno de La Rioja. Consejería de Salud y Servicios Sociales, 1999), se detalla una actividad titulada *Jugando a no ver* (p.173,174), en la que se trabajan situaciones parecidas a algunas que hemos comentado en el desarrollo de este módulo y en las que se tiene en cuenta la expresión de emociones a través del movimiento.

"El profesor o la profesora puede empezar la actividad diciendo: ¿Habéis pensado alguna vez cuán importante es confiar en las personas?; la confianza nos permite pedir su ayuda, seguir sus consejos, contarles nuestros problemas. Nuestras amigas y amigos son personas en quien confiamos. Hoy vamos a hacer un juego que nos permita sentir la confianza de otra forma. Después hablaremos de ello. Vamos a jugar a no ver. En primer lugar construiremos un circuito y después lo probaremos con los ojos abiertos. Una vez que todas y todos lo hayamos probado, nos colocaremos por parejas. Las dos personas de la pareja van agarradas de la mano. Una lleva los ojos tapados con un pañuelo y otra le guiará por el circuito. Cuando lo haya concluido, la otra persona de la pareja le cubre los ojos y la primera le ayudará del mismo modo".

(...)

Una vez explicado el juego se deberá construir el circuito, aquí puede ser el alumnado quien ofrezca sugerencias y el profesor o profesora debería respetarlas y si se observa que es excesivamente sencillo introducir algún obstáculo adicional. En este sentido es conveniente que en el circuito exista algún obstáculo que exija equilibrio (andar por encima de un banco sueco, subir a una espaldera y cruzarla), porque en estas situaciones la ayuda de la pareja es fundamental para ejecutar esa parte y se experimenta la confianza o la falta de la misma de un modo directo.

Un posible circuito podría ser:

1. Andar 5 metros por encima de la línea del campo de balonmano.
2. Evitar el choque con una valla frontal.
3. Dar una voltereta en una colchoneta.
4. Pasar por debajo de una cuerda.
5. Pasar por encima de un banco sueco.
6. Golpear un balón con el pie.
7. Subir a una espaldera y cruzarla y bajar por la siguiente.
8. Volver a la posición de salida.

Dependiendo del hábito que nuestro alumnado tenga en la realización de estos ejercicios, se puede complicar el circuito.

Es importante que tras la realización de la actividad, el alumnado tenga una puesta en común donde pueda contar sus experiencias en los ejercicios y las emociones que han surgido durante su realización.

Fíjate en las siguientes imágenes:



Figura 5.28 El baile, el deporte o la actividad física nos ayudan a expresar emociones.

Fuente: Psicoballet de Maite León. Banco de imágenes del CNICE

En la escuela: ¿cómo ayudamos a que niños y niñas se expresen mediante sus cuerpos?

- En la clase de **educación física**, sobre todo cuando hacemos actividades de **expresión corporal**.
- En la clase de **música**, cuando ayudamos a que aprendan a expresar con el cuerpo lo que una música les hace sentir.
- En cualquier otra asignatura cuando les ayudamos a **dramatizar situaciones**, a ponerse en otros papeles y tienen que dar a su cuerpo un énfasis especial para que el resto les entienda.
- Cuando el movimiento en los **juegos** permite un acercamiento a otros cuerpos mediado por el **afecto**.

3.5 Escuchar el cuerpo

Piensa un momento: es muy probable que en muchas ocasiones hayas sentido dolor en alguna parte de tu cuerpo y esto te haya llevado a tomar actitudes de descanso, o ver el origen y solucionarlo, o bien acudir a un servicio médico para que te orienten. Otras veces en cambio es posible que simplemente hayas tomado algún analgésico y hayas seguido realizando tu vida cotidiana como si no hubiera ocurrido nada.

Aprender a escuchar el cuerpo es algo que a veces, en el mundo de prisas, de compromisos, de objetivos “ineludibles” que tenemos, se hace cada vez más y más difícil. Sin embargo es absolutamente necesario saber interpretar lo que nuestro cuerpo nos indica.

Fíjate lo que a veces ocurre en el mundo del deporte, y más si se trata de deporte de élite:

- *Le dieron una patada tan fuerte que cojeaba muchísimo. Le pusieron un spray para calmar el dolor y a seguir jugando. Cuando terminó el partido tenía la pierna absolutamente destrozada.*
- *En una noticia sobre un deportista famoso, un periodista alababa cómo, a pesar de haberse roto la pierna en una caída, había seguido la carrera. ¡Qué hombría! ¡Qué valentía! Qué ejemplo para nuestros jóvenes que un chaval joven, a pesar de las dificultades y de que su cuerpo no responde, sigue adelante.*
- *Recuerdo la imagen de una atleta de maratón entrando en el estadio Olímpico. Iba de un lado a otro de la pista, con la mirada totalmente perdida, su cuerpo caminaba de forma descoordinado y parecía que de un momento a otro iba a caerse. El estadio en pie aclamaba de forma emocionada la actitud de la atleta que había decidido como fuera terminar la carrera.*

Nadie duda de la intensa **emoción** que se puede llegar a sentir ante situaciones como las descritas. Tampoco se duda de la decisión de un o una deportista por terminar una prueba. Y sin quitar a dichas situaciones ni un ápice de admiración ante el esfuerzo de quienes las protagonizan, quizá también cabría preguntarnos alguna otra cuestión. Por ejemplo: ¿hasta qué punto es ejemplar el hecho de poner al límite un cuerpo, sin tener en cuenta lo que el cuerpo necesita en ese momento? ¿Por qué se considera una “valentía” llevar el cuerpo a situaciones de riesgo extremo? ¿No sería más educativo poner ejemplos en los que una persona se ha retirado a tiempo ante las dificultades que su cuerpo estaba presentando?

De nuevo observamos que este tipo de situaciones tiene una mayor incidencia en los chicos. En ellos recae en mayor medida un tipo de mensaje que incide en un mayor gusto por el riesgo, por situaciones límite o por tener una falsa sensación de poder afrontar con éxito cualquier tipo de peligro. Quizá te suenen frases de este tipo:

- *“¡Venga hombre, aguanta como un valiente y sigue jugando hasta el final del partido!”*

- “Quien no salte esta valla es un marica”
- “Es un gallina, no pelea; además es tonto, si le dan se pone a llorar”
- “Me puse a 200 en la carretera con el coche de mi viejo, ¡qué sensación tío!”

Todo este tipo de mensajes siguen llegando desde la familia, la escuela o el grupo de niños con el que se mueve y más tarde se ven reforzados desde otros ámbitos como la **publicidad**, los videojuegos, etc.

Este tipo de actitudes tiene correlatos concretos que se traducen en cuestiones como una mayor siniestralidad al volante en hombres, una mayor incidencia en delitos, etc. Mientras que las chicas, quizá por una mayor escucha de su cuerpo y por tener una mayor educación relacionada con el cuidado, se ven menos afectadas o con mayores recursos para afrontar este tipo de mensajes.

+ Para saber más... Tomar en serio a las niñas. 📄



Fuente: Texto de Graciela Hernández. Tomar en serio a las niñas. Serie de Cuadernos de Educación No Sexista, N°17, pág. 34-37. Instituto de la Mujer (2005)

En el ámbito educativo esto nos hace pensar que cuando lanzamos mensajes relacionados con una actividad física saludable y el cuidado de la salud, quizá tenemos que prestar especial atención y asegurarnos que llegan y calan en ambos sexos.

Ante estas situaciones en la escuela cabría:

- Educar a chicos y chicas en la **escucha** de sus propias sensaciones: actividades como la relajación, el yoga, el tai-chi, etc. ayudan a entender los límites del cuerpo y a trabajar sobre ellos poco a poco.

- Reconocer las **sensaciones** corporales agradables que se producen en el deporte y la actividad física.
- **Aprender a parar** cuando se producen sensaciones desagradables: no se trata de poner en peligro la salud ni de forzar el cuerpo a límites a los que no se puede o no se quiere llegar.
- Aprender a valorar la **seguridad** en los deportes y actividades que implican riesgo. Observa el siguiente ejemplo en el que una escaladora abre una vía, es decir un camino, en una pared de granito, para que otras personas puedan hacerla después con la misma dificultad, pero con más seguridad.



Vídeo: Escaladoras.

Fuente: Aítor Bárez. Instituto de la Mujer (2003)

- Valorar el **descanso**. Existe una cierta cultura que valora en extremo el hecho de no dormir, de no descansar. Es posible que en algún momento te hayas encontrado comentarios de tu alumnado o de personas adultas referidos a la admiración que sienten hacia las personas que más tarde se acuestan, las que aguantan más tiempo sin descansar, aunque sea a costa de abusos de sustancias poco saludables.
- Ayudar a reconocer sus cuerpos mediante estiramientos, masajes corporales y **relajación**.

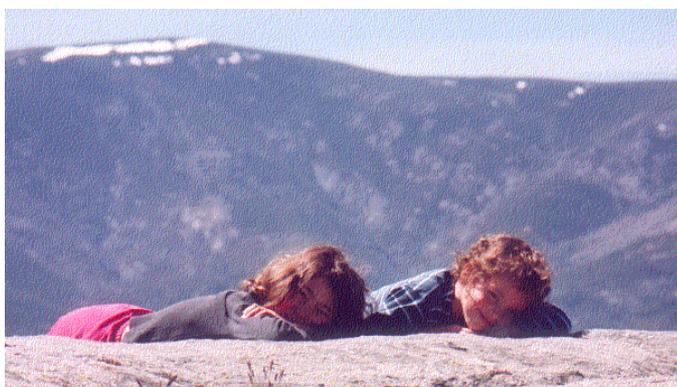


Figura 5.29 Es importante reconocer el valor del descanso, saber escuchar a nuestro cuerpo y las sensaciones que éste nos transmite

3.6 Actividades

7. Imagina que en tu centro educativo, para la semana cultural quieren realizar una gymkhana y tú eres la persona encargada de pensar y preparar las pruebas. Realiza un recorrido con 6 pruebas diferentes en el que tengas en cuenta:
- Que los grupos sean mixtos.
 - Que tengan que utilizar diversos materiales dándoles un uso diferente al habitual.
 - Que al menos en una ocasión tengan que realizar algún tipo de expresión de emociones mediante el movimiento.
 - Qué tengan que realizar alguna actividad de escucha del cuerpo.
 - Que las tareas propuestas impliquen cooperación en el grupo.
 - Que ganar no sea “terminar antes la prueba”, sino que haya otro tipo de criterio que permita ganar a todos los equipos que hayan participado con ganas.
8. Un grupo de chicos de tu clase está todo el día hablando de motos, coches y velocidad. Tienen videojuegos con los que “virtualmente” conducen a 250 km/hora y ganan puntos cuando se introducen en zonas peatonales y consiguen esquivar a la gente. Idea algún tipo de actividad en la que tu alumnado pueda observar las ventajas de quienes conducen de manera correcta y sin riesgos para sí o para los y las demás.
9. Piensa en tu alumnado antes de un control; hay quienes muestran una gran tranquilidad, pero también hay quien se retuerce las manos, suda, no para en su asiento y para colmo, después del examen te dice que “se quedó en blanco porque tenía muchos nervios”. ¿Qué harías para que tu alumnado se sintiera relajado antes de un control? Realiza una propuesta.

4. Repaso del módulo

Cuando hablamos de **actividad física** en la escuela, no nos remitimos sólo a la clase de educación física o a los deportes que se hacen dentro del recinto escolar, sino que hacemos mención a una forma de entender el movimiento que promueve el sentimiento de bienestar hacia sí, que estimula la relación con otras personas y que permite moverse cómodamente en los espacios en los que chicos y chicas habitan y con los materiales que manejan.

Cuando observamos la actividad física que unas y otros desarrollan, nos damos cuenta de que suelen ser **diferentes** y que para potenciar su desarrollo en ambos sexos tenemos que generar recursos, actividades y tener un poco de creatividad.

Educar la actividad física supone también fijarse en el **movimiento cotidiano**, es decir, en cómo unos y otras juegan en el patio, como bajan la escalera cuando terminan las clases o cómo se manifiesta un cuerpo adolescente después de estar seis horas seguidas sentado, con sólo media hora de recreo.

Desde la escuela podemos:

- Hacer una representación más equitativa de mujeres y hombres en el mundo del deporte y de la actividad física en general.
- Dar valor a las necesidades de movimiento que chicas y chicos tienen, evitando los modelos androcéntricos.
- Dar a conocer un abanico amplio de disciplinas en las que busquemos representación de hombres y mujeres que sean referentes para nuestro alumnado.
- Incorporar la actividad física a la vida **cotidiana**, dando más valor a esto que al hecho competitivo.
- Crear un clima en el que la fuerza, la violencia o el monopolio de algunos deportes, queden fuera de lugar. Por el contrario, promover actitudes de **colaboración**, participación, diversión y ganas de pasarlo bien en compañía.

- Cuidar la distribución de los **espacios** en el centro para que tanto chicas como chicos puedan disfrutar de ellos y utilizarlos con comodidad.
- Procurar que los **materiales** puedan ser utilizados por niños y niñas, mostrando usos alternativos y diferentes según la creatividad de quien los utiliza.
- Dejar espacio también para el reconocimiento de las sensaciones que nuestro cuerpo transmite, de manera que el reconocimiento de estos “mensajes” permita a nuestro alumnado el desarrollo de una mayor capacidad de autocuidado y seguridad en las propias emociones.

5. Actividades

1. Imagina que estás hablando con tu alumnado sobre una actividad física que tiene una práctica muy desigual según los sexos (por ejemplo motociclismo, piragüismo en aguas bravas, gimnasia rítmica o danza). Investiga sobre referentes masculinos y femeninos que les puedes mostrar relacionados con esa actividad. Anota las reacciones de tu alumnado.
2. Imagina que un alumno comenta en clase que le gustaría hacer natación sincronizada, Ha ido a hablar con la entrenadora del equipo femenino que hay en la piscina municipal y no hay ningún inconveniente para que forme parte del equipo; pero a él le gustaría tener un equipo de chicos. ¿Cómo le explicarías a tu alumno las razones por las que es tan difícil que encuentre un equipo masculino? ¿Le animarías a seguir en su empeño? ¿Cómo?
3. Realiza la “línea de tu educación para el movimiento”. Se trata de que realices un recorrido vital en el que señales acontecimientos, personas, hechos, etc. que pienses que han marcado o influido en tu forma de moverte, estar y entender el movimiento. No hace falta que sea una línea. Puedes elegir cualquier otra forma o recorrido.
4. Realiza una observación acerca de los deportes y actividades físicas que realiza el alumnado de tu clase, tanto dentro como fuera del centro educativo. En función de los

resultados obtenidos decide si tendrías que hacer algún tipo de intervención coeducativa en este sentido. Haz un breve esquema de cómo realizarla.

5. Analiza las actividades físicas que sueles realizar con tu alumnado; ya sea a través de juegos, deportes, cambios de espacios, etc. Propón algún tipo de actividad que implique movimiento relacionada con tu asignatura.
6. Observa las indicaciones que en tu centro se realizan al alumnado en relación al uso de los espacios y los materiales. ¿Hay algún acuerdo con respecto al uso de los espacios deportivos y de ocio?; ¿hay oferta de actividades o diversos espacios acondicionados para diferentes actividades. Desde tu punto de vista ¿están cubiertas las necesidades de todo el alumnado, chicas y chicos? Razona tus respuestas y realiza brevemente alguna propuesta.
7. En tu centro educativo, para la semana cultural quieren realizar una gymkhana y tú eres la persona encarga de pensar y preparar las pruebas. Realiza un recorrido con 6 pruebas diferentes en el que tengas en cuenta:
 - Que los grupos sean mixtos.
 - Que tengan que utilizar diversos materiales dándoles un uso diferente al habitual.
 - Que al menos en una ocasión tengan que realizar algún tipo de expresión de emociones mediante el movimiento.
 - Qué tengan que realizar alguna actividad de escucha del cuerpo.
 - Que las tareas propuestas impliquen cooperación en el grupo.
 - Que ganar no sea “terminar antes la prueba”, sino que haya otro tipo de criterio que permita ganar a todos los equipos que se hayan participado con ganas.
8. Un grupo de chicos de tu clase está todo el día hablando de motos, coches y velocidad. Tienen videojuegos con los que “virtualmente” conducen a 250 km/hora y ganan puntos cuando se introducen en zonas peatonales y consiguen esquivar a la gente. Idea algún tipo de actividad en la que tu alumnado pueda observar las ventajas de quienes conducen de manera correcta y sin riesgos para sí o para los y las demás.
9. Piensa en tu alumnado antes de un control; hay quienes muestran una gran tranquilidad, pero también hay quien se retuerce las manos, suda, no para en su

asiento y para colmo, después del examen te dice que “se quedó en blanco porque tenía muchos nervios”. ¿Qué harías para que tu alumnado se sintiera relajado antes de un control? Realiza una propuesta.

6. Bibliografía

- Autoría compartida; Elige tu deporte. Cuadernos de Educación no Sexista nº 9, Instituto de la Mujer, Madrid, 1999.
- Autoría Compartida; Relaciona: Una propuesta ante la violencia. Cuadernos de Educación no Sexista nº 11, Instituto de la Mujer, Madrid, 2001.
- Autoría Compartida; Tomar en serio a las niñas, Cuadernos de Educación no Sexista nº 17, Instituto de la Mujer, Madrid, 2005.
- Pati Blasco; Siempre adelante. Mujeres deportistas. Instituto de la Mujer, Madrid, 2005.
- Colectivo de Animación Sociocultural “Era-Berri”; En forma hacia la igualdad. Ayuntamiento de Barakaldo, 2002.
- I.P.E.; Programa de buenos tratos. Módulo 2: Sensibilización para la coeducación. Consejería de Juventud, familia y Servicios Sociales, gobierno de la Rioja, 2005.
- Marta Iturralde; Mujeres y montañas. Ediciones Desnivel, Madrid, 2002.
- egoña Llorente Pastor; La coeducación en el deporte en edad escolar. Jornadas de deporte escolar. Área: educadores y educadoras, Bilbao, 2002.
- Cristina Morató; Viajeras intrépidas y aventureras, Plaza–Janés Editores, Barcelona, 2001.
- Revista 8 de marzo; Ana María Martínez Sagi, una adelantada a su tiempo. Revista 8 de Marzo, nº36, 2000, p.31-33.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE
FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN Y RECURSOS EN
RED PARA EL PROFESORADO

COEDUCACIÓN: DOS SEXOS EN UN SOLO MUNDO

Módulo 6: Proyectos de vida

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. La orientación profesional	4
1.1 Orientar a chicas y chicos	5
1.2 Los estereotipos.....	12
1.3 Estudios y trabajos	23
1.4 Crear mundo.....	29
1.5 Actividades	36
2. La corresponsabilidad.....	37
2.1 Qué es	37
2.2 Un cuarto propio	45
2.3. Jornadas y jornadas	49
2.4 Los saberes cotidianos.....	55
2.5 Trabajo y vida	61
2.6. Actividades	65
3. La convivencia.....	65
3.1 Tipos de convivencia	65
3.2 Maternidad y paternidad.....	68
3.3 El cuidado de sí.....	73
3.4 Trabajar y convivir	75
3.5 La participación social.....	78
3.6 Actividades	81
4. Repaso del módulo.....	81
5. Actividades	83
6. Bibliografía.....	84

¿**Qué es un proyecto de vida?** Hacer un proyecto de vida es, sobre todo, pararse a pensar y a **reflexionar** cómo quiero que sean mis días, en que quiero aprovechar mis horas, con qué actividades y en qué compañía me siento feliz, cómo quiero plantearme mi convivencia, cómo pongo en marcha todas aquellas necesidades que surgen desde dentro de mí y en qué aspectos o facetas de este mundo me interesa intervenir para contribuir a su transformación con lo que está en mi mano hacer.

Un proyecto de vida son muchas **preguntas** y muchas **respuestas** que se van delimitando en función de las propias características, capacidades y deseos y teniendo en cuenta que se realizan en un contexto y circunstancias que están en continua transformación. De tal modo que son preguntas y respuestas que no se hacen de una vez para siempre, sino que se han de hacer **una y otra vez** sabiendo que el futuro estará hecho con las semillas dejadas en el presente.

! Ayudar a alumnos y alumnas a tener un proyecto de vida propio requiere saber que su forma de enfrentarse a las circunstancias vitales estará atravesado por la diferencia sexual y por la propia singularidad, de manera que cada proyecto de vida será una interpretación única y libre de cómo ser hombre o mujer, irrepetible, en continua transformación y siempre inacabado.

Un proyecto de vida requiere la reflexión sobre diversos elementos que suelen ir más allá de la elección profesional y que tienen que ver con otros aspectos vitales como aprender a desarrollar los trabajos que genera la vida cotidiana, imaginar el papel de cada cual en una convivencia, pensar sobre la importancia que cada persona da al dinero o al prestigio o bien sobre la importancia que cada persona da al bienestar cotidiano.



Figura 6.1 Desde sus primeros años, niñas y niños aprenden a pensar y reflexionar sobre su proyecto de vida.

Si bien la elección profesional suele hacerse al final de la formación secundaria, cuando ya el alumno o la alumna han podido detectar con más o menos claridad sus deseos, capacidades y posibilidades, existen otras enseñanzas relacionadas con la formación de un proyecto de vida que no pueden esperar al último curso de secundaria, sino que tienen que trabajarse **desde la etapa infantil**, como son, por ejemplo, aprender a despojar a las profesiones de **estereotipos**, entender que los trabajos de casa son una **responsabilidad** de hombres y mujeres que también les atañe o que el sueño y el **descanso** son fundamentales en cualquier etapa de la vida. Si no aprenden estas y otras muchas cuestiones durante los primeros años, será más difícil aprenderlas después, durante la etapa adolescente. Sin embargo, son imprescindibles, ya que son habilidades que les facilitarán el tránsito no sólo al mundo de los estudios o de los trabajos remunerados, sino también, al cambio de la comodidad, la seguridad o el cariño que generalmente se recibe en la casa familiar por otras formas de vivir en las que la autonomía, la incertidumbre, la responsabilidad, o la creación de una familia propia pasan a tener un papel fundamental.

Por tanto, la **escuela** tiene una importante influencia en la elección profesional; es decir, en ella el alumnado ha de tener la posibilidad de descubrir sus

capacidades e intereses, así como el tipo de actividad que le permite que éstas se pongan en marcha y se concreten en una labor. Pero, al mismo tiempo, la escuela no es ajena al resto de circunstancias que ayudan a componer cada proyecto de vida. En ella el alumnado puede encontrar **modelos de convivencia** y, en general, formas diversas de ser hombre y de ser mujer que se presentan a través de los materiales que recibe, de las historias que le contamos o de la práctica **docente** que perciben en cada maestro y en cada maestra que le dan clase.

1. La orientación profesional

Dentro de un proyecto de vida, la orientación hacia la elección de una profesión es algo importante aunque, ya hemos dicho, no es lo único importante. A veces, la orientación profesional se basa casi únicamente en las **capacidades** del alumnado. Pero también hay que tener en cuenta que cada alumno o alumna va a desarrollar un trabajo que también debe encajar con sus **deseos**, ilusiones, **necesidades** y **circunstancias**.



Figura 6.2 Jóvenes participan en un taller de capacitación laboral de electricidad en el Programa de alfabetización y educación básica en Perú.

El trabajo de orientación requiere tener en cuenta que trabajamos con chicos y chicas y que las circunstancias sociales, personales, familiares con las que se van a tener que enfrentar unas y otros son **diferentes**. Es tarea del profesorado dar a conocer lo que hombres y mujeres aportan para hacer este mundo y ayudar a dar un significado **libre** a las opciones que cada cual elija.

Por otro lado, la orientación profesional no es algo a trabajar únicamente en la adolescencia, sino que aprender a pensar en los propios deseos, desarrollar habilidades o imaginar cómo y qué ser “de mayor” es una tarea a realizar de forma **continuada** desde las primeras etapas educativas.

1.1 Orientar a chicas y chicos

Dice **Concha Jaramillo** que *“la orientación escolar se percibe como un proceso continuo integrado en el currículum y, por tanto, como una acción que forma parte del mismo hecho educativo. La finalidad de la orientación es el desarrollo integral de las capacidades del alumnado, así como del acompañamiento en su toma de decisiones para situarse en la sociedad”*¹.

Si piensas un momento en tu propia experiencia a la hora de elegir el rumbo que has decidido dar a tu vida te darás cuenta de que seguramente tuviste la oportunidad de elegir una profesión acorde con tus capacidades, pero también tuviste que tener en cuenta tus **posibilidades reales**. Junto a esta decisión, tomaste otras como elegir si querías vivir en soledad o en compañía, cómo querías que fuese tu familia o dar un espacio y un tiempo a actividades de ocio de las que no querías prescindir. Y seguramente en la actualidad sigues decidiendo sobre cada una de estas cuestiones porque tus opiniones, tus deseos y tus circunstancias cambian y ello a veces implica que también cambien tus proyectos.

¹ Concha Jaramillo: *La orientación vivencial escolar y profesional*. En Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicos y chicas. Instituto de la Mujer. Madrid, 1999, p.59.

En este sentido, orientar a chicos y chicas hacia un proyecto de vida va **más allá** de aconsejarles con respecto a la elección de una profesión. Requiere identificar aquellos elementos que van a influir en sus elecciones y es necesario que sean conscientes de ellos para poder elegir “de verdad” y no dejarse “arrastrar por la corriente”.

Quien orienta debe tener en cuenta que, en muchos aspectos, la **realidad** afecta de modo diferente a chicos y a chicas. Por ejemplo, es fácil que hayas oído a muchas mujeres que quieren ser madres biológicas preguntarse y hacer cálculas acerca del momento idóneo para plantearse un embarazo y poder combinarlo con su vida profesional o con una determinada situación familiar; un chico nunca tendrá que realizarse esta pregunta, si bien tendrá que preguntarse y decidir, al igual que ellas, qué grado de implicación va a tener en el caso de optar por ser padre o tener menores a su cargo.



Figura 6.3 Quienes orientan deben tener en cuenta cómo afecta la realidad a chicos y chicas.

Fuente: Banco de imágenes CNICE

Orientar a chicos y chicas requiere tener en cuenta algunas cuestiones que les pueden ayudar a tomar decisiones sobre sus vidas, sin que ello suponga que sus respuestas iniciales son las que finalmente van a ser llevadas a cabo. Más bien al contrario, tienen unos cuantos años para seguir reflexionando acerca de

sí y tener la oportunidad de ver pros y contras antes de tomar una decisión que, aunque en un primer momento, puede ser definitiva, también puede modificarse con el tiempo. Estas preguntas pueden estar relacionadas con:

- Las **capacidades** que cada persona tiene y que desarrolla con entusiasmo, energía y ganas. ¿Qué es lo que me gusta hacer, me gusta hacerlo bien y tengo interés por hacerlo cada vez mejor?
- La visión que cada persona tiene de **de sí** al imaginarse desarrollando una actividad determinada donde ponga en marcha esas capacidades ¿En qué tipo de trabajo o actividad puedo desarrollar mejor mis capacidades? ¿Cuál es la profesión que realmente deseo ejercer?
- La **formación** que exige el desarrollo de una determinada actividad ¿Para poder tener esta profesión qué estudios tengo que realizar?, ¿Durante cuánto tiempo? ¿Qué otras cosas necesito: idiomas, necesidad de viajar, etc.? ¿Qué posibilidades reales tengo de acceder a esa actividad?
- Las **necesidades** derivadas de la vida cotidiana que cada persona imagina que va a tener y cómo piensa que va a afrontarlas ¿Cuándo viva solo o sola, fuera de mi casa familiar, cómo voy a ocuparme de mí y de mis necesidades, cómo quiero que sea mi convivencia?
- El **compromiso social** que cada persona está dispuesta a asumir ¿Me gustaría participar en alguna labor social, o en un voluntariado, o en algún grupo o asociación que conecte con mis inquietudes?
- Las actividades de **ocio** y tiempo libre que le gustan realizar. Es necesario que además encuentre **un tiempo sólo para mí**, para hacer lo que me gusta, para descansar o para lo que sea, pero sólo para mí.
- La necesidad de dar un sentido libre a la **diferencia sexual**. ¿Los modelos de ser hombre o de ser mujer que tengo a mi alrededor

responden a las preguntas anteriores? ¿Tengo que buscar otros referentes que se acerquen más a la idea de ser hombre o de ser mujer que me he ido haciendo durante estos años? ¿Puedo crear una forma propia de ser hombre o de ser mujer que sea acorde con mis deseos?

Ante este tipo de preguntas, es habitual que los chicos centren su reflexión en su carrera profesional y en los pasos que tienen que dar para alcanzarla. Mientras que las chicas suelen dar importancia, además, a la formación de una familia u otros componentes relaciones o **afectivos**.

Seguramente habrás conocido a algunas chicas, las menos, que perciben la formación de una familia como un elemento clave y excluyente que les impide el desarrollo en otras áreas; o bien, es posible que hayas hablado con chicos con la idea fija de realizar una formación continua pensando que esto les servirá para optar a mejores puestos profesionales y esa pasa a ser una idea central en su vida hasta el punto de limitar sus relaciones o de empobrecer su vida afectiva.

Aunque puedes considerar que estos son casos excepcionales, lo cierto es que cuando chicos y chicas se paran a pensar sobre estas cuestiones, encontramos respuestas diferentes. Fíjate en este ejemplo:

- *En una clase de primero de ESO se pidió al alumnado que se juntaran por grupos y dibujaran el plano de una casa en la que todo el grupo viviría cuando fueran un poco mayores. En un grupo en el que solo había chicos dibujaron una casa con habitaciones individuales, sala de juegos, sala de cine, diversas pistas deportivas, piscina climatizada y ordenadores por todas partes. Cuando en la puesta en común, mostraron su modelo de casa, alguien les preguntó como mantendrían todo eso, con qué dinero, quién lo limpiaría, dónde estaba la cocina, etc.*

En el ejemplo anterior, los chicos se tomaron la actividad, evidentemente, como un juego; pero fíjate que aún dentro de ese juego no se tiene en cuenta ni la profesión, ni las necesidades cotidianas, ni la relación entre las personas; se plantean únicamente desarrollar el mayor interés que tienen en el presente:

jugar. Sin embargo, otros grupos, que también interpretaron esta actividad desde un punto de vista lúdico, hicieron otras propuestas, por ejemplo:

- *En un grupo compuesto por chicas y chicos idearon una casa con dos habitaciones grandes: una de chicos y otra de chicas. Plantearon un salón muy grande con varias zonas: para ver TV, para juegos, para charlar, para comer. Tenían una cocina y varios cuartos de baño para no molestar entre sí. Idearon además un sistema de turno para limpieza y unos horarios que combinaran trabajo y descanso para que todo el mundo pudiera disfrutar de la casa.*

En este caso, chicos y chicas visibilizan la importancia de espacios comunes y de espacios segregados por sexo; tienen además en cuenta los trabajos tanto dentro como fuera de casa de todas las personas que conviven en ella y perciben la importancia del descanso y de la convivencia entre todos sus habitantes.

Aunque la situación descrita no deja de ser un juego, y así debe ser tomada, ¿hasta qué punto piensas que el hecho de que el primer grupo este formado sólo por chicos y el segundo por chicos y chicas, influye en las respuestas que han dado? Desde nuestro punto de vista, la introducción de **elementos relacionales** sí puede tener que ver con el hecho de que en el segundo grupo haya chicas; pero además de esto también es importante señalar que si ellas lo aportaron, ellos lo aceptaron (es decir, reconocieron **autoridad** a las chicas en su propuesta), de manera que todos los componentes del grupo tuvieron una importante ganancia al considerar la necesidad de favorecer los espacios de relación en los entornos cotidianos.



Figura 6.4 El profesorado debe tener en cuenta numerosos aspectos relacionados con el lenguaje, las imágenes y los mensajes que da a su alumnado.

Desde esta forma de entender la orientación, es decir, como un proceso que va mucho más allá de la elección profesional y que introduce elementos afectivos y relacionales, **el profesorado debe cuidar:**

- El **lenguaje** que utiliza, de manera que en su expresión no cierre, sino al contrario, invite a alumnos y alumnas a imaginarse y avivar el deseo de lo que pueden y quieren llegar a ser.
- Las **imágenes** que muestra, tanto en sus explicaciones cotidianas como a las que hace referencia en los libros de texto, para que se conviertan en referentes de muchas maneras diferentes de concebir la propia existencia, y procurando siempre que hombres y mujeres tengan una representación equilibrada.

- Dar sentido a la **formación** que el alumnado va adquiriendo de manera que niños y niñas perciban que la información que se transmite en el centro les sirve para entender mejor su realidad cotidiana y para sentirse partícipes del mundo en que viven.
- La propia **apertura** hacia distintas formas de ser y estar en este mundo.
- Los **mensajes** que da con respecto a lo que hombres y mujeres realizan.
- Potenciar la **singularidad** de cada niña y cada niño fijándose en aquello que eligen con libertad y viven y desarrollan con entusiasmo.

+ **Para saber más...** Concha Jaramillo: La orientación vivencial, escolar y profesional. 

En Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos. Instituto de la Mujer. Madrid, 1999. Módulo 5. Págs. 59-65.

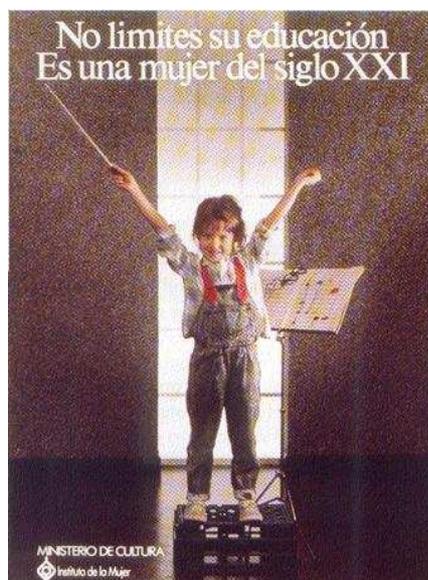


Figura 6.5 Campaña publicitaria del Ministerio de Cultura y el Instituto de la Mujer (1988)

1.2 Los estereotipos

¿Recuerdas a las ministras de algunos países europeos? En su momento, había quien no sabía como nombrarlas y hubo un debate acerca de si lo correcto era decir “la ministro” o “la ministra”. Actualmente esto ya ni nos lo planteamos y no nos sorprende encontrar ministras, conductoras, matrones o cuidadores. Todos estos **cambios en el lenguaje** (que puedes ver en el [Módulo 2](#)) nos informan de que poco a poco se van superando los estereotipos tanto en la elección de las profesiones como en la asignación de trabajos cotidianos.

Sin embargo, es necesario tener presente que todavía existen muchas ideas estereotipadas acerca de la elección profesional, y que ya no suelen aparecer de una manera burda o muy evidente, pero sí a través de mensajes y **actitudes** sutiles que es necesario seguir destapando. A continuación te mostramos algunas de estas situaciones estereotipadas.

- **Estereotipos vinculados a la elección profesional.**

Aunque en los últimos años se han dado avances claros en este sentido, los datos estadísticos nos muestran que en muchas carreras y estudios tradicionalmente ocupados por mujeres o por hombres, van equiparándose las tendencias, de manera que tienden a ser ocupados por ambos sexos; sin embargo todavía hay áreas que siguen dominadas de forma mayoritaria por chicas o por chicos. Así por ejemplo, los estudios relacionados con la imagen personal, la salud, la atención social o la educación, siguen siendo ocupados por mujeres; mientras que la electricidad, mecánica de automóviles o las telecomunicaciones son elegidas fundamentalmente por chicos.

Estos datos nos hacen preguntarnos si las elecciones profesionales realmente se hacen dentro de un marco de **libertad**. Por ejemplo, imagina a una chica a la que se le da muy bien las matemáticas, el dibujo técnico y la informática, y tiene claro que le gusta la arquitectura; pero finalmente opta por el diseño pensando que en este campo, como chica, tendrá más oportunidades. Ahora, imagina un chico al que le gusta el mundo de la moda pero que opta por estudios relacionados con la administración y la empresa pensando que ahí tiene más posibilidades de trabajar y que quizá, con un poco de suerte algún día esta vía le llevará al contacto con su verdadera pasión: las tiendas de moda. Estos ejemplos nos llevan a pensar que posiblemente desde los institutos, chicos y chicas tienen cada vez más oportunidad de descubrir sus propias capacidades y comprobar que éstas no están sometidas a prejuicios sexistas, pero a la hora de elegir el tipo de estudios con los que desean ponerlas en práctica o de elegir el trabajo que quieren realizar siguen pesando los estereotipos.

% Datos:

ALUMNADO UNIVERSITARIO MATRICULADO, SEGUN AREA DE CONOCIMIENTO										
Curso Académico		1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Datos absolutos: ambos sexos	Todas las titulaciones	1.580.158	1.587.055	1.554.972	1.526.907	1.503.667	1.480.049	1.435.695	1.418.645	1.392.324
	Humanidades	161.487	161.999	156.638	149.927	144.110	143.399	136.909	132.119	129.731
	CC. Sociales y Jurídicas	801.400	794.110	767.215	749.323	728.473	716.231	694.206	693.369	684.961
	CC. Experimentales	129.844	127.728	122.198	115.275	109.724	104.939	100.286	95.853	91.007
	CC. de la Salud	118.159	120.455	121.038	119.543	119.839	119.921	120.137	121.087	124.252
	Técnicas	369.268	382.763	387.883	392.839	401.521	395.559	384.157	376.217	362.373
% Mujeres	Todas las titulaciones	53,29	53,27	53,41	53,68	53,66	54,59	54,15	54,25	54,31
	Humanidades	63,56	63,17	63,56	63,27	63,08	64,53	63,06	62,64	62,15
	CC. Sociales y Jurídicas	60,85	61,08	61,38	62,04	62,29	63,25	62,93	63,07	62,96
	CC. Experimentales	54,20	55,14	56,25	57,73	58,44	59,34	59,31	59,29	59,18
	CC. de la Salud	71,36	71,63	72,06	73,17	73,77	74,26	74,48	74,20	73,75
	Técnicas	26,27	26,46	26,82	26,95	27,30	28,08	27,42	27,34	27,27

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Estadística de la Enseñanza Superior en España. Instituto Nacional de Estadística.



Figura 6.6 Cartas del programa "Buenos Tratos". Gobierno de La Rioja (2007)

Sin embargo, también ocurre que determinadas elecciones que en un principio podrían parecer estereotipadas, responden realmente a una auténtica libertad de elección. Por ejemplo, es posible que muchas mujeres se inclinen por la imagen personal o por el estudio de las ciencias sanitarias o educativas, no por ajustarse a un estereotipo, sino porque les gusta y porque estos estudios están vinculados a una **genealogía femenina** en la que ellas se sienten representadas y donde sienten que su saber goza de autoridad. Imagina los siguientes ejemplos:

- *Carlos no sabe muy bien qué hacer con su vida; le gusta muchísimo la decoración de interiores; es muy creativo imaginando espacios y diseñando muebles; en el bachillerato ganó un premio en una revista de decoración. Pero tanto su padre como su tutor están empeñados en que haga una ingeniería; piensan que eso de la decoración de interiores es una "mariconada" y que él debe aspirar a mucho más. Si Carlos finalmente decide hacer una ingeniería, su elección tiene que ver con un estereotipo que mezcla la decoración de interiores con una opción personal sobre las preferencias sexuales. Este mismo estereotipo se da*

en otras profesiones como la peluquería, la costura o el baile profesional.

- *Ana quiere estudiar enfermería. Cuando su tía que, también es enfermera se ha enterado ha llorado de emoción. Ha recordado como su sobrina, desde bien pequeña, registraba su maletín buscando vendas, gasas, jeringas y probaba nuevos vendajes en sus muñecos, intentaba diagnosticar enfermedades, etc. Enseguida la ha llamado y la ha felicitado porque, además de tía y sobrina, van a ser colegas. La elección de Ana no es estereotipada, sino que responde a un deseo que ella tiene desde siempre y que además tiene una clara genealogía histórica y familiar, por lo que ella se siente reconocida y animada en su elección.*

La superación de elecciones estereotipadas va en aumento, fundamentalmente en el caso de las chicas. Si observamos la tendencia de los últimos años vemos que ellas han ido accediendo a carreras y estudios tradicionalmente masculinos, mientras que el desplazamiento de los chicos hacia terrenos profesionales tradicionalmente ocupados por mujeres ha sido mucho menor; no obstante, aunque lentamente también se produce.



Figura 6.7 En la actualidad, profesiones tradicionalmente masculinas, son realizadas mayoritariamente por mujeres. Fuente: www.unav.es/medicina/

% Datos: Diplomaturas, licenciatura e ingenierías. Alumnado matriculado.

Fuente: Datos recogidos del Instituto de la Mujer. Las mujeres en España.

Elaboración propia a partir de datos de la Estadística de la Enseñanza Superior en España. Instituto Nacional de Estadística

Esto mismo podemos observar con cierta facilidad en nuestra realidad cotidiana a través de ejemplos como el siguiente:

En un colegio de primaria se preguntó al alumnado que querían ser de mayores. Las niñas se dibujaron ejerciendo todo tipo de profesiones: bailarinas, maestras, médicas, veterinarias, escaladoras, madres... Los niños mostraban una clara tendencia a querer ser futbolistas, aunque algunos de ellos se salían de este patrón y se dibujaron en otras profesiones que, desde el patrón de masculinidad tradicional, tiene alto prestigio social o científico: astronautas, aviadores, inventores...

- **Estereotipos vinculados al reparto de tareas.**

A veces, a la hora de elegir una profesión también influyen estereotipos como el de “mujer cuidadora” y “hombre mantenedor” que se filtran a través de numerosos contextos que llegan a nuestro alumnado y que van desde las imágenes de los libros de texto hasta los anuncios televisivos, la publicidad de juguetes, etc.

Seguro que has oído alguna vez comentarios similares a estos:

- *¡Muy bien chaval. Si sigues sacando estas notas, de mayor podrás hacer cosas en las que ganes mucho dinero.*
- *Mira hijo, si no estudias tendrás que encontrar un trabajo; no pensarás que tu familia va a vivir del aire...*
- *No pierdas el tiempo en hacer tu cama, que ya la hará tu madre, y ponte a estudiar inmediatamente.*

- *Si no eres ordenada ahora con tu habitación, qué será de ti cuando tengas que llevar una casa.*

El estereotipo de “mujer cuidadora” influye en las niñas de manera que limita la imagen que ellas tienen de sí mismas como profesionales autónomas. Es un estereotipo asociado al modelo de familia tradicional que identifica a la madre (y a las mujeres en general) como única cuidadora y que les dificulta verse formando otros tipos de familias en las que un grupo de personas se cuidan entre sí, colaboran en la realización de las tareas domésticas y al mismo tiempo ejercen una profesión.

El estereotipo de “hombre mantenedor”, a su vez, a veces influye en los niños de manera que no les resulta fácil verse a sí mismos como seres autónomos capaces de cuidarse y de cuidar porque no consiguen imaginar los beneficios de este tipo de situaciones. Probablemente, esta es una de las razones por la que los chicos siguen accediendo con dificultad a profesiones en las que es fundamental el cuidado hacia otras personas, generalmente dependientes; como enfermería, cuidado de personas mayores, profesorado de infantil, etc.

- **Estereotipos vinculados a la “naturaleza de hombres y mujeres”.**

Todavía existe la asignación de trabajos a mujeres y a hombres bajo el pretexto de que lo hacen mejor “por naturaleza”. Así, por ejemplo, un chico que quiera cuidar a personas dependientes para ganar algún dinerillo mientras está estudiando, encontrará ciertas dificultades para hacer este trabajo, porque muchas personas pueden considerar que no lo hará bien simplemente por el hecho de ser un chico. Igualmente una chica que quiera trabajar en un taller mecánico lo tendrá bastante difícil por idénticas razones y si lo consigue probablemente será a costa de asumir patrones masculinos acordes con esa realidad, dejando de lado sus propias necesidades o interpretaciones de cómo hacer su trabajo.

En una clase de tecnología, la profesora pidió al alumnado la realización de una lámpara; en la evaluación tuvo en cuenta tanto el montaje eléctrico como los aspectos estéticos. Observó que en los grupos formados por chicos y chicas, ellos

realizaban el montaje eléctrico, mientras que ellas se dedicaban a la decoración de la tulipa. Cuando la profesora les preguntó por esta situación dijeron que a ellas se les daba mejor la decoración y a ellos se les daba mejor la electricidad, aunque tanto unos como otras realizaban por primera vez un circuito eléctrico.

 **Investiga...** A primera vista, puede parecer fácil aceptar estos cambios; pero no siempre lo es ya que en muchas ocasiones afectan a cuestiones tan básicas como la identidad sexual de las personas o la necesidad de protección ante posibles abusos; fíjate en siguiente ejemplo:

En un curso, una profesora contó que en un colegio donde ella había trabajado, un educador de apoyo de la etapa infantil que, entre otras tareas, solía cambiar pañales, recibió un fuerte rechazo por parte de un grupo de familias que no consideraban adecuado que fuera un hombre quien limpiara y cambiara el pañal de sus hijos e hijas.

Ante esta situación se dieron diversas reacciones:

- Una parte del profesorado asistente al curso se manifestó de acuerdo con las familias del ejemplo argumentando que su negativa no estaba relacionada con pensar que un hombre pudiera hacer mejor o peor esta actividad, sino que sentían temor ante la posibilidad de que un hombre pudiera abusar sexualmente de sus hijos e hijas.
- Algunos de los profesores presentes manifestaron que ellos también entendían a esas familias y verbalizaron su pesar y su falta de recursos para manifestar ternura y afecto al alumnado, sin ser sospechosos de un abuso de índole sexual.
- El resto del grupo, profesores y profesoras, pensaba que la reacción de las familias era estereotipada y que tanto educadores como educadoras de infantil pueden y deben realizar un trabajo de cambiar pañales.

Ante estos tres tipos de respuestas surgieron algunas preguntas que permitieron seguir ahondando sobre los miedos y dudas que generó esta situación; si quieres, tú también puedes intentar responderlas:

- ¿qué manera tenemos cada persona de mostrar afecto hacia el alumnado? ¿de qué manera concreta manifestamos ternura en el aula?
- ¿Tendrían que cambiar algo los hombres para que las familias del ejemplo se sintieran más seguras cuando saben que un hombre está limpiando y por tanto tocando los genitales de su hija o hijo?
- ¿Hay alguna relación entre la reacción de las familias y el trato que en muchas ocasiones vemos que todavía muchos hombres dan al cuerpo de las mujeres y las niñas?



Figura 6.8 Aunque lentamente, cada vez más chicos acceden a estudios y trabajos tradicionalmente femeninos. Fuente: Banco de imágenes del CNICE.

En este ejemplo, chicos y chicas se ven con dificultades para realizar actividades que se salen de una visión estereotipada de sus capacidades. Por eso es importante que en la escuela se tenga especial cuidado para que realmente tanto ellas como ellos realicen **todo tipo de tareas** y ninguno de los sexos se estanque en actividades de las que se consideran “naturales” para uno u otro sexo.

Este mismo estereotipo, además de determinadas elecciones laborales, sustenta también determinadas **actitudes** de la vida cotidiana. Seguro que has oído alguna vez el caso de aquellas parejas en las que “ellos no son capaces de detectar que hace falta comprar lejía o detergente” o bien, esas otras situaciones en las “que ellas no se han enterado que llevan la rueda pinchada”. Quizás, al leer estos ejemplos, puedes decir “pues es verdad, esto a mí me ha ocurrido” y ciertamente así puede ser; pero no *por naturaleza*, sino por una serie de **aprendizajes**, conscientes e inconscientes, que llevan a hombres y a mujeres a detectar con mayor facilidad unas u otras situaciones. Pero estos aprendizajes

hoy día están ya a disposición de unos y otras de manera que pueden abordar este tipo de situaciones sin problemas, rompiendo estereotipos y demostrando de alguna manera que es el interés y el deseo de aprender lo que realmente permite la realización de estas tareas.



Figura 6.9 El interés y el deseo de aprender son ingredientes fundamentales para superar estereotipos sexistas. Fuente: Familia y reparto de responsabilidades. Pág. 28. Instituto de la Mujer, 1994.

- **Estereotipos asociados a la imagen y al físico de las personas.**

Ya hemos comentado varias veces durante este curso que somos **cuerpo** y que éste nos acompaña en todas las circunstancias, también en el trabajo. En una buena parte de las actividades laborales que actualmente se realizan, y debido en parte al desarrollo tecnológico, las características corporales no tienen mayor relevancia. Sin embargo, sí hay otros trabajos en los que el cuerpo es un vehículo fundamental para el desarrollo de la actividad.

Por ejemplo un chico o una chica que quiera ser bombero o bombera tendrán que contar con un cuerpo atlético, ágil, fuerte y resistente porque se van a encontrar con situaciones donde se requieren esas características para hacer bien el trabajo. El alumnado que se plantee ser profesor o profesora de educación física, también necesitará un determinado entrenamiento. Igual pasa en el caso de quienes quieran dedicarse a monitorizar algunas actividades de ocio y tiempo libre. Las mujeres suelen mostrar más resistencia para elegir trabajos en los que la

condición física es un elemento fundamental. Sin embargo actualmente ellas deben saber que, si así lo eligen y cuentan con una buena forma física, pueden prepararse y capacitarse para ejercer cualquier profesión vinculada a este tipo de características.

Hay otras ocasiones en las que una imagen física determinada aparece como un elemento explícito para ejercer una profesión. Son trabajos en los que en mayor medida se selecciona a chicas para realizarlos (modelos, azafatas de algunos acontecimientos, etc.) que deben ajustarse a unas medidas, formas, vestido, peinado y caras que no son en sí mismas relevantes para realizar con eficacia el trabajo, pero que, sin embargo, suelen coincidir con una imagen estereotipada que supuestamente resulta atractiva para los hombres. Es importante, en este sentido, que las chicas aprendan a encontrar la belleza en sus cuerpos tal cual son, sin necesidad de ajustarlo a unos patrones estereotipados y menos aún para ejercer un trabajo, invitándolas a pensar y reflexionar sobre lo que realmente se les está pidiendo cuando en los anuncios de trabajo se requiere a una “señorita con buena presencia”. De igual manera también habría que invitar a los chicos a reflexionar acerca de esto, empujándoles a pensar sobre lo que hay detrás de esa actitud de muchos hombres para quienes las aportaciones de las mujeres se consideran en la medida que se ajustan a un patrón estético fijo y donde esto se convierte en lo más importante, prevaleciendo incluso por encima de la eficacia del trabajo que se realiza.

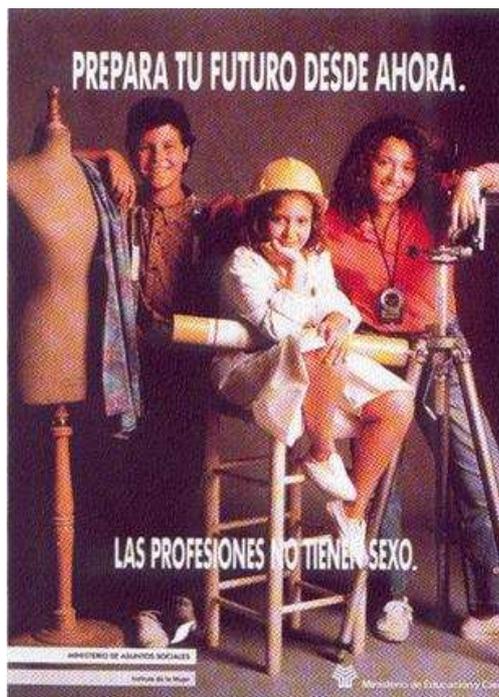


Figura 6.10 Es importante que chicas y chicos tengan una actitud abierta ante la posibilidad de realizar diferentes tipos de profesiones. Fuente: Instituto de la Mujer (1990)

Superar estereotipos con respecto a lo que podemos llegar a ser pasa por abrir espacios donde imaginarnos con **libertad** y dar rienda suelta a la **creatividad**. Por ello es interesante desde las aulas:

- Favorecer una representación, desde la infancia y hasta el bachillerato, de mujeres y hombres en diferentes profesiones, procurando además que en estas representaciones se cuestionen estereotipos como los que hemos comentado.
- Integrar en los contenidos que damos a nuestro alumnado la historia de las mujeres de manera que el alumnado pueda apreciar que siempre hubo mujeres dedicadas a la medicina, a la ciencia, a la música, al arte... y a todo tipo de profesiones. Y también que puedan descubrir a hombres que se han dedicado al baile, a la decoración, al cuidado, etc.

- Asociar las profesiones con las capacidades y deseos de cada persona, evitando que aparezcan vinculadas a opciones sexuales, prototipos de belleza, etc.
- Mostrar imágenes de mujeres y hombres realizando tareas de cuidado hacia sí y hacia la familia.
- Mostrar imágenes de mujeres y hombres que trabajan por el bienestar del grupo social en el que viven.
- Cuidar que en la clase se realicen tareas de responsabilidad en las que participen chicos y chicas: recoger materiales, cuidar las plantas, decorar la clase, etc.
- Cuidar que en la clase chicos y chicas tengan acceso a todos los materiales técnicos, artísticos, científicos, literarios, etc. disponibles e incentivarles su utilización.
- Escuchar a los chicos y a las chicas; incentivar que exploren sus deseos y capacidades intentando que tanto unos como otras hablen desde sí. .



Vídeo: Anuncio “Elige tu futuro”

Fuente: María José Díaz-Aguado: Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad (Programa para Educación secundaria). Instituto de la

1.3 Estudios y trabajos

¿Has pensado alguna vez para qué trabajas? ¿O por qué en algún momento decidiste estudiar? Es muy posible que tus respuestas tengan que ver indudablemente con factores económicos: “trabajo para tener dinero y poder vivir”, o bien “estudié para conseguir un buen puesto de trabajo en el que ganar dinero”. Sin embargo es también muy posible que aparte de estas respuestas, te hayan surgido otras que no tienen que ver precisamente con la economía sino

con el **gusto por saber** o aprender o porque te sientes bien realizando determinadas actividades que tienen que ver con tu trabajo.



Figura 6.11 Alumnas del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Personas Adultas de Nicaragua.

En este mismo sentido hay muchos trabajos que se dice que son “vocacionales” y entre ellos están, por ejemplo, la enseñanza o la medicina. Con esta expresión solemos referirnos al hecho de que hay trabajos que requieren una disposición “especial” y un gran **amor hacia la profesión** para poder realizarlos. Seguro que has conocido a alguna persona, fuera cual fuera su profesión, de la que has podido decir “ama su trabajo”. Si te das cuenta los criterios que están detrás de este comentario suelen estar relacionados con la pasión y la creatividad que ponen al realizarlo, con el interés por ahondar en la tarea y por hacer las cosas con un cariño que va más allá de una buena ejecución técnica. Quizá despertar en el alumnado esa capacidad de “amar” una profesión sea una cuestión a tener en cuenta desde la orientación.

LA COEDUCACIÓN: DOS SEXOS EN UN SOLO MUNDO

Módulo 6: Proyectos de vida



Figura 6.12 Muchos trabajos, entre ellos la labor educativa, requieren una especial disposición para realizarlos. Fuente: Banco de imágenes CNICE

Sin embargo, actualmente esta tarea puede resultarnos difícil porque fácilmente chocamos con otras concepciones sobre el trabajo o el estudio. Concretamente:

% Datos: Educación secundaria obligatoria. Alumnado matriculado/aprobado.

EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO). ALUMNADO MATRICULADO Y ALUMNADO QUE TERMINÓ EL AÑO ANTERIOR, SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO									
Curso Académico		1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
ALUMNADO MATRICULADO									
Datos absolutos: ambos sexos	Total	1.890.004	1.999.581	1.941.449	1.897.912	1.878.175	1.871.430	1.855.020	1.844.953
	Pública	1.310.807	1.327.937	1.277.422	1.243.469	1.235.074	1.236.007	1.230.389	1.224.503
	Privada	579.197	671.644	664.027	654.443	643.101	635.423	624.631	620.450
% Mujeres	Total	48,59	48,52	48,53	48,62	48,70	48,86	48,73	48,70
	Pública	48,12	48,07	48,11	48,29	48,49	48,63	48,56	48,56
	Privada	49,67	49,43	49,34	49,25	49,11	49,31	49,06	48,99
ALUMNADO APROBADO (1)									
Datos absolutos: ambos sexos	Total	187.501	223.061	355.227	340.825	332.514	319.396	315.860	326.644
	Pública	157.266	175.383	220.246	208.001	194.596	191.678	189.543	202.171
	Privada	30.235	47.678	134.981	132.824	128.571	127.718	126.317	124.473
% Mujeres	Total	54,71	54,59	53,98	53,67	53,83	53,76	53,94	53,51
	Pública	55,05	54,98	54,85	54,46	55,01	54,92	55,06	54,70
	Privada	52,92	53,14	52,55	52,44	52,24	52,03	52,25	51,57

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Estadística de la Enseñanza en España. Ministerio de Educación y Ciencia. (1) Se refiere al alumnado que promocionó el último curso/ciclo

- La idea de conseguir dinero “fácil” y de la forma más rápida posible. Seguro que te has encontrado el caso de muchos chicos y algunas chicas que, al terminar la educación secundaria, quieren ponerse a trabajar “ya” y cuentan que lo que realmente les interesa es ganar dinero para obtener cosas (un coche, una moto, salir, viajar, etc.)
- Una idea de los estudios que tiene que ver con la “acumulación de formación” (o de títulos) entendiéndolo que de esta forma hay una mayor posibilidad de encontrar puestos de trabajo; de esta manera la formación no es más que un medio para conseguir un empleo. O al contrario, se puede considerar la formación como una barrera o una pérdida de tiempo cuando no abre las puertas a un buen puesto de trabajo. En ambos casos se entiende la formación como un medio que sirve o no sirve, pero no como una situación en la que se aprende, en la que se valora lo que otros y otras pueden transmitirte para llevar mejor a cabo una determinada labor.
- El hecho de que actualmente el beneficio económico parece estar por encima de todo, de manera que lo prioritario no son las personas ni su calidad de vida, sino la producción y sus beneficios.²

Ante este panorama, chicos y chicas suelen actuar de diferente manera. Últimamente parece clara y constatada la tendencia de las mujeres a tener mejores resultados académicos. Esto a veces ha sido interpretado como que ellas se adaptan mejor al sistema educativo y son más “sumisas” a la hora de aceptar las condiciones y normas del sistema educativo. Sin embargo, hoy por hoy, parece claro que las chicas suelen mostrar una mayor **responsabilidad** ante lo que hacen, tienen un mayor interés por aprender y saben con mayor frecuencia que la formación es un elemento importante de cara a realizar una profesión en el futuro.

² Cita de Cristina Carrasco

? Reflexiona: ¿Qué te sugiere el siguiente artículo? Por qué las mujeres ¿son más listas? Publicado en El País (12/02/2006) 

A medida que las mujeres se han ido incorporando al mundo del trabajo remunerado, han ido aportando a muchos oficios una manera particular de verlo que contribuye a aumentar la riqueza y la creatividad en la forma de desarrollarlo. En general, muchas mujeres aportan un “más **relacional**”, es decir una capacidad de establecer relaciones, negociar, mostrar afectos que es valorado en muchas empresas y situaciones laborales (puedes revisar el Módulo 1 que trata el tema de la feminización de la enseñanza). Otras veces, por el contrario se han amoldado al modelo de trabajador asociado tradicionalmente a los hombres y han adoptado sus patrones de ejecución, sin que apenas se noten cambios.

Igualmente, cuando los chicos se incorporan a profesiones tradicionalmente femeninas, no suelen tener problemas para encajar con sus compañeras; es más, habitualmente su presencia se valora muy positivamente porque aporta riqueza y diversidad.

Merece la pena observar cómo en los últimos años se ha modificado radicalmente el signo de algunas profesiones, que siendo antes mayoritariamente masculinas, se han convertido en profesiones en las que trabajan mayor número de mujeres que de hombres. Esto ha pasado en la **medicina**, al igual que la biología, la química o la judicatura; en el caso de la medicina, sabemos que las mujeres cuentan con una genealogía de cuidadoras y sanadoras que históricamente quedaron fuera de los circuitos universitarios o del saber “reconocido” pero que, posiblemente, ha afectado a ese interés por la medicina por parte de las chicas que han podido acceder libremente a la universidad.

+ Para saber más...Mujeres sanadoras. 📖



“Las mujeres siempre han sido sanadoras. Ellas fueron las primeras médicas y anatomistas de la historia occidental. Sabían procurar abiertos y actuaban como enfermeras y consejeras. Las mujeres fueron las primeras farmacólogas con sus cultivos de hierbas medicinales, los secretos de cuyo uso se transmitían de unas a otras. Y fueron también comadronas que iban de casa en casa y de pueblo en pueblo. Durante siglos las mujeres fueron médicas sin título; excluidas de los libros y de la ciencia oficial, aprendían unas de otras y se transmitían sus experiencias entre vecinas de madre a hija. La gente del pueblo las llamaba “mujeres sabias”, aunque para las autoridades eran brujas o charlatanas. La medicina forma parte de nuestra herencia de mujeres, pertenece a nuestra historia, es nuestro legado ancestral.

(...) Las brujas vivieron y murieron en la hoguera mucho antes de que apareciera la moderna ciencia médica. La mayor parte de esas mujeres condenadas como brujas eran simplemente sanadoras no profesionales al servicio de la población campesina y su represión marca una de las primeras etapas en la lucha de los hombres para eliminar a las mujeres de la práctica de la medicina.

Fuentes: Barbara Ehrenreich y Deirdre English: Brujas, comadrona y enfermeras.

Ilustración: “Cirujana haciendo una cesárea”. Sally Fox: La mujer medieval. Libro de horas iluminado. Mondadori. Madrid, 1989. Tomado de: De otra manera. Cuadernos de educación de adultas, Nº 4. Instituto de la Mujer. Madrid, 2000.

Esto no ha ocurrido en el caso de los chicos. Ello probablemente responde a que, como ya hemos visto varias veces en este curso, los hombres tienen más dificultad para introducirse en un mundo “feminizado” al considerar que sus características tienen menos valor. Aunque llama la atención como en algunos oficios protagonizados mayoritariamente por mujeres, destacan

figuras masculinas que se catalogan socialmente como “los mejores” de la profesión, los que tienen más prestigio, o quienes están en puestos de dirección, etc. En estos casos hay que intentar que niños y niñas entiendan que hacer una profesión bien no implica llegar a puestos de poder o de prestigio. En un curso de profesorado, una de las asistentes comentaba:

Hay muchas profesoras que no quieren ser directoras de los centros porque lo que a ellas les gusta es precisamente lo que hacen y no otra cosa; a ellas les gusta estar en contacto con el alumnado y enseñar y no meterse en trámites burocráticos y reuniones interminables y tener que utilizar un tiempo que no les proporciona satisfacciones y que dejan de aprovechar para sí y para su familia.

Lo cual no quiere decir que, al mismo tiempo, haya otras muchas mujeres que consideren que les merece la pena gastar más tiempo del habitual en su profesión y lanzarse a labores directivas desde las que contribuir, de otra manera, a ir transformando este mundo.

✚ [Para saber más...Como orientar a chicos y chicas.](#) 📄

Fuente: Cuadernos de Educación No Sexista. Nº 5. Instituto de la Mujer (1997)

1.4 Crear mundo

Hombres y mujeres siempre han ido creando mundo. Independientemente de la consideración de que ellas han trabajado siempre dentro y fuera de casa, las mujeres con sus trabajos han contribuido desde siempre a mejorar el bienestar de las familias, cuidar de las personas enfermas, o educar y enseñar a niños y niñas. Como dice **Lidia Falcón** “*Ha sido también difundida la tesis de que las mujeres “empiezan” a trabajar masivamente en el momento de la Primera Guerra Mundial, aunque no suele hacerse hincapié en el hecho de cómo fueron despedidas, también masivamente, al terminar la contienda, pero lo que parecen ignorar aquellos que defienden tal idea es que la mayoría de las mujeres trabajaron durante milenios, tanto en la agricultura como en la artesanía, en el*

comercio y la sanidad. Su falta de reconocimiento “legal” las ha excluido para siempre del centro de los trabajadores”³.

Nuestro alumnado actual son las mujeres y los hombres del futuro y deben saber que es importante elegir una actividad profesional, no sólo para desarrollar sus capacidades o para ganar dinero, sino que, además, deben conocer cómo su trabajo puede **ayudar a que este mundo mejore**, se desarrolle, sea vivible para quienes lo habitamos.

En una clase de primaria, una educadora preguntó a los niños y a las niñas por qué querían trabajar. Se encontraron con muchas respuestas, pero la mayoría de niños querían ganar mucho dinero, hacerse famosos, sobre todo a través de actividades deportivas y la mayoría de niñas que querían hacer trabajos que les gustaban o que percibían que a través de ellos ayudaban a otras personas.

En este sentido, es importante que niños y niñas conozcan la labor que hombres y mujeres han desarrollado para ir haciendo este mundo en vez de dar tanto protagonismo a aquellas actividades que han servido para destrozarlo. A poco que busquemos, encontramos el compromiso libre que las mujeres han ido adquiriendo a lo largo de la historia a favor de la paz y en beneficio de las personas con quienes conviven. No ha sido un trabajo remunerado, no ha sido un empleo, sino una actividad permanente y constante que sigue vigente en las mujeres actuales y que podemos constatar en la labor diaria de madres o abuelas de nuestro alumnado, en la participación de mujeres en la educación o en grupos que trabajan por la paz.

³ Lidia Falcón. *Mujer y poder político*. Tomado de *De otra manera*. Cuadernos de educación de adultas, nº4. Instituto de la Mujer. Ministerio de trabajo y asuntos Sociales. Madrid, 2000. P.221

LA COEDUCACIÓN: DOS SEXOS EN UN SOLO MUNDO Módulo 6: Proyectos de vida

Figura 6.13 A largo de la historia muchas mujeres han contribuido con su labor diaria a construir un mundo a favor de la paz.



+ Para saber más... [Atlas del trabajo de las mujeres en el mundo.](#) 📄



Fuente: Cándida Gago. Atlas de las mujeres en el desarrollo del mundo. SM, Madrid, 2007, p.52-53

En el siguiente texto, **Carmen Magallón**⁴ hace un recorrido a través de la historia próxima de grupos de mujeres que construyen la paz.

“...las sufragistas de ambas ramas no se limitaron a reproducir las prácticas existentes en la política de su tiempo. Su acción política creció a través de prácticas creativas, de un hacer que ellas comenzarían y que más tarde, cuajaría en la no violencia. No es de extrañar que Ghandi mantuviera que había aprendido las técnicas de la no violencia y de la desobediencia civil de las mujeres, en particular de las sufragistas británicas. Seguramente por esto, por el origen femenino de estas prácticas, las mujeres fueron entusiastas seguidoras de las propuestas gandhianas. Más del 60% de los integrantes de la Marcha de la Sal, que tuvo lugar en marzo de 1930 en la India, fueron mujeres y, en dos de sus campañas, ellas serían las protagonistas exclusivas: el boicot a los vestidos extranjeros y el hacer frente al reto de la embriaguez en la cultura india (Brock-Utne, 1985). Un entusiasmo que todavía se mantiene y que es palpable en la filosofía práctica de los grupos de Mujeres de Negro”.

En él se hace una referencia específica a **Ghandi**, una persona muy representativa que trabajó para mejorar la vida de la gente de su país, pero también se habla de quienes le ayudaron, le apoyaron, de quienes aprendió; y no por casualidad, la mayoría de esas personas fueron mujeres.

⁴ Carmen Magallón: Mujeres en pie de paz. Siglo XXI, Madrid, 2006, p.48

✚ Para saber más... Carmen Magallón. Mujeres en pie de Paz. 

Mirando hacia atrás nos damos cuenta de que las mujeres poseemos una larga historia de acción y compromiso libre a favor de la paz. Tenemos un legado de prácticas cotidianas de mujeres desconocidas dedicadas a sostener la vida a su alrededor con miles de pequeños actos que nunca han sido reseñados, pero sin los cuales las distintas generaciones nunca habrían podido sobrevivir. También acciones y compromisos que brillan en la historia, personales y de grupo. Quienes estamos a favor de la paz por medios pacíficos encontramos inspiración en el pensamiento y la acción de muchas mujeres que nos precedieron, tanto de mujeres de carne y hueso como de figuras que aparecen en obras de ficción y que seguramente reflejaban actitudes y modos de hacer de mujeres de la época.

Así, por ejemplo, podemos remontarnos muy atrás e inspirarnos en la creatividad de las mujeres de Lisístrata, la obra de Aristófanes, al decidir colectivamente que no harían el amor con los hombres mientras estos estuvieran enzarzados en la guerra. (...)

La variedad de comportamientos individuales y colectivos que tuvieron las mujeres y siguen teniendo en los conflictos bélicos y de todo tipo, no entran en contradicción ni impide reconocer el protagonismo que desplegaron en la causa de la paz. Una cosa es mantener que las mujeres no son más pacíficas ni mejores que los hombres, y otra negar que puedan ser sujeto colectivo de iniciativas específicas de construcción de paz. Vemos su complicidad con la guerra, pero también vemos que una y otra vez, en momentos difíciles hubo y hay mujeres que encarnan la confianza en la palabra y se convierten en embajadoras que cruzan las fronteras. No hay actitudes homogéneas en el conjunto de las mujeres, pero eso no les impide constituirse en sujeto colectivo de construcción de paz. (...)

Las mujeres hace ya tiempo que más que pedir estamos ofreciendo, hace tiempo que sin negar a las víctimas, nos hemos situado más allá del paradigma de la víctima. Y sin embargo todavía siguen siendo más visibles las mujeres víctimas y las que son cooptadas para las dinámicas de muerte: las militares que perpetraron actos de tortura a detenidos en IRAK o las terroristas que se apuntaban a las prácticas suicidas y asesinas iniciadas por sus compañeros. De este modo se orilla un bagaje fundamental, toda una línea gruesa que resalta en el tapiz vital de la experiencia femenina, compuesto como no podía ser menos por comportamientos de todos los colores; se olvida o relega todo un legado hecho de tiempo dedicado a dar de comer, sanar, escuchar, acompañar, curar hacer que los otros se sientan bien, toda una verdadera tarea civilizatoria.

Fuente: Magallón, Carmen. Mujeres en pie de Paz. Siglo XXI. 2006. Pág. 41 y 268

Actualmente la información que llega al alumnado a través de gran parte de los libros de texto y de los materiales que manejan no suele ser como la de este ejemplo, sino que normalmente no tiene en cuenta la aportación de las mujeres y

sus trabajos. En general se las reconoce sólo cuando han hecho un trabajo similar al realizado por los hombres, pero apenas se mencionan las aportaciones que surgen de su que hacer cotidiano o de su compromiso en propuestas que mejoran el bien común.

Sería interesante para el alumnado aprender que:

- Con cada trabajo podemos contribuir al bienestar propio y también al bienestar de los y las demás.
- Con los trabajos no remunerados, por ejemplo dejar ordenadas las cosas para que quien quiera utilizarlas sepa dónde buscar, preparar la cena para toda la familia, etc, contribuimos a que nuestro mundo sea más vivible, sea mejor. Las mujeres han realizado y realizan la mayor parte del trabajo no remunerado que se hace en el mundo; los hombres deben tomar conciencia de esto y corresponsabilizarse.
- La esencia misma del trabajo es algo que va mucho más allá de una transacción comercial: el trabajo es un bien social e implica admitir que nos beneficiamos del que hacen otras personas al tiempo que ellas también se benefician del nuestro; más allá del dinero que se recibe por su realización, que también es importante, el trabajo es una contribución al bienestar social y de una comunidad.



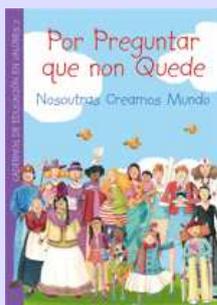
Figura 6.14 En el ámbito educativo es imprescindible la relación, la comunicación y la afectividad con nuestro alumnado. Fuente: Banco de imágenes CNICE

- En muchos trabajos, hombres y mujeres aportamos un más **relacional** que no se puede pagar, pero que afecta en muchas ocasiones al propio desarrollo del trabajo e incluso a la calidad del mismo. *Piensa por ejemplo en el trabajo de una enfermera, que además de poner un catéter a una persona enferma le hace una caricia o le regala unas palabras de ánimo; piensa en tu propio trabajo de profesor o profesora y en la cantidad de actividades que haces que realmente quedan “fuera de lo que te pagan” pero sin las cuales tu trabajo quedaría incompleto.*
- Los trabajos no remunerados, como aquellos que realizan diferentes organizaciones o asociaciones, son fundamentales en los cambios que se producen en el mundo; también es trabajo que contribuye a cambiar el mundo aquel que hacen una madre o un padre cuando asisten a una charla del instituto donde aprenden cómo convivir con adolescentes y también es trabajo

el de aquella mujer o aquel hombre que se interesan porque en su empresa haya mejores condiciones de trabajo.

- Se reconozcan como co-protagonistas de la historia. Pero para ello es necesario mostrar explícitamente la labor de las mujeres.

+ Para saber más... **Nosotras creamos mundo.** 📄



Fuente: Colección Por preguntar que no quede. Cuaderno de Educación en Valores. N°2.

1.5 Actividades

1. Realiza una observación de la representación profesional que aparece en las imágenes y textos que utilizas habitualmente como material de apoyo. Anota el tipo de actividad que realizan mujeres y hombres.
2. Piensa y anota las razones por las que elegiste la profesión que realizas.
3. Haz una pequeña búsqueda del trabajo de las mujeres a través de la historia y anota alguna cuestión que te haya sorprendido.

2. La corresponsabilidad

Es importante que en los proyectos de vida se incluya una visión acerca de los trabajos que requiere la **vida cotidiana**. Estos trabajos han estado y siguen estando realizados fundamentalmente por mujeres. Sin embargo algunas cosas han cambiado: en concreto, una mayor presencia de ellas en el mundo del trabajo asalariado, unido a que una gran parte de los hombres todavía no se han hecho responsables de los trabajos de casa en la misma medida que las mujeres han ido saliendo del hogar, ha producido (entre otras razones) el alargamiento de las jornadas de trabajo de las mujeres de manera que ellas, cada vez más, trabajan “fuera” pero sin trabajar menos “dentro”.

! Educar a niños y niñas en la corresponsabilidad consiste en enseñarles que los trabajos que genera la vida cotidiana son necesarios para vivir y convivir y tanto hombres como mujeres deben realizarlos. Esto supone entender que niños y niñas son seres humanos completos que necesitan aprender a responsabilizarse de las propias necesidades y a tener en cuenta las de las personas con quienes conviven.

2.1 Qué es

Actualmente la corresponsabilidad en los trabajos necesarios para crear y sostener la vida, requiere una toma de conciencia por parte de los hombres y un compromiso para realizarlos junto a las mujeres.

La corresponsabilidad se refiere a asumir **conjuntamente** las tareas entre las personas que conviven en un núcleo familiar, donde cada cual colabora según sus posibilidades en el sostenimiento de la vida y la convivencia. Históricamente, estas tareas, como ya hemos visto, se realizaban fundamentalmente según un esquema prefijado en el que los hombres aportaban dinero y las mujeres se encargaban de los cuidados; esta dicotomía ha sido nombrada desde el patriarcado como trabajo productivo-trabajo reproductivo; trabajo remunerado-no remunerado, público-privado, etc. y estas dualidades eran encajadas de tal forma

que finalmente durante años ha permanecido vigente la idea de que las mujeres hacían un trabajo reproductivo, en el ámbito privado y que no estaba sujeto a remuneración. Sin embargo, esta manera de interpretar la realidad oculta en gran medida el trabajo que históricamente han venido haciendo las mujeres despojándolo del **valor social** que realmente tiene. Fíjate en los siguientes ejemplos:

- *Carlota tiene 85 años y vive sola. Ha sido ama de casa toda la vida. Ella hace habitualmente todas las tareas que son necesarias para vivir; tiene una hija y una nieta que va todas las tardes a su casa, hasta que la madre llega de trabajar.*
- *Esteban tiene 85 años. Trabajó toda la vida en un banco. Es incapaz de hacer nada en casa por sí mismo, a pesar de que sus facultades mentales y motoras se lo permitirían. Como él dice: “no sé hacerlo porque nunca aprendí y ahora me resulta muy difícil y complicado”. Hay una persona de los servicios sociales del ayuntamiento que va todos los días a hacer la comida y limpiar la casa. Tiene un nieto que va algunas tardes y suele dar un paseo con él.*



Figura 6.15 Hay personas mayores, que a pesar de su edad, siguen trabajando (Por ejemplo M^a Jesús, que a sus 70 años aprovecha los meses de verano para viajar a Bolivia con una ONG y aportar su experiencia como maestra).

Comparando los dos casos anteriores, ¿piensas que el trabajo cotidiano de Carlota tiene algún valor económico y social? Es posible que Carlota cobre una pensión pequeña porque el trabajo que ha realizado siempre -y que aún sigue realizando-, no le da derecho a una pensión mayor; por tanto, en su situación actual, recibe un dinero mínimo, no necesita ningún servicio comunitario para poder vivir, y sigue constituyendo una gran ayuda para su familia. Esteban, por el contrario, realizó un trabajo por cuya realización adquirió unos derechos que ahora se reflejan en una buena pensión y además recibe ayuda para poder sobrevivir en su vida cotidiana.

Dos ejemplos más:

- *María tiene tres hijos pequeños; ella trabaja en una oficina pero ha adecuado su horario para comer algunos días con ellos; le gusta hacerlo y además considera que es un aspecto importante de la educación enseñarles a comportarse en la mesa, utilizar bien los cubiertos, etc.*
- *Roberto trabaja de forma remunerada en un comedor escolar; su tarea es atender a quienes todavía no se apañan bien con los cubiertos, enseñando a utilizarlos y a tener comportamientos adecuados en la mesa.*

Dirías que los trabajos de María y Roberto ¿son productivos o reproductivos?, ¿y por qué uno es remunerado y otro no?, ¿te parece que uno es público y otro privado? Estas preguntas son difíciles de contestar porque plantean dicotomías que no tienen demasiado sentido. Ambas situaciones están relacionadas con el cuidado a otras personas y representan trabajos **productivos** sin los cuales no podría subsistir ningún grupo humano y aunque básicamente la tarea es la misma, la forma patriarcal de concebir el trabajo los cataloga de forma diferente.

Por todo ello parece que las anteriores divisiones (productivo-reproductivo; público-privado) **no se ajustan a la realidad**. Son dicotomías que han permitido al patriarcado dejar a las mujeres fuera de un sistema que únicamente otorgaba derechos sociales a quienes realizaban un trabajo considerado, desde esta

lógica, 'productivo y público'. De este modo, el resto de trabajos (aquellos comprometidos con el sostenimiento de la vida y necesarios para mantener el sistema económico actual) quedan fuera del sistema de los derechos sociales con lo que, una buena parte de mujeres, a pesar de trabajar durante toda su vida y de seguir haciéndolo en la vejez, no pueden acceder a una pensión digna, carecen de días de descanso o de vacaciones, no tienen revisiones sanitarias por su actividad y en muchos casos ven muy lejos la idea de una jubilación "real".

La lógica patriarcal que respalda todo lo anterior es insostenible. Está agotada; pero estamos en un tiempo de tránsito hacia nuevos modelos que aún no se han terminado de consolidar de manera que actualmente son todavía pocas las personas jóvenes que tienen al alcance de la mano un modelo de auténtica corresponsabilidad entre mujeres y hombres.

✚ Para saber más... [Atlas del trabajo de las mujeres en el mundo.](#) 📄



Fuente: Cándida Gago. Atlas de las mujeres en el desarrollo del mundo. SM, Madrid, 2007, p.56-57

+ Para saber más... Las mujeres y la historia de Europa.

Observa en el siguiente texto lo que las autoras comentan acerca del trabajo de las mujeres a través de la historia.

El trabajo productivo de las mujeres desde los albores de la historia de Europa ha sido fundamental para el mantenimiento y desarrollo de los núcleos familiares. Una parte importante de estas actividades se han centrado en el ámbito doméstico en donde se han producido objetos y alimentos, y donde se ha reproducido la fuerza del trabajo. La elaboración del alimento, la fabricación del vestido y de instrumentos de trabajo, la recogida de leña, el acarreo del agua, el mantenimiento del fuego, el cuidado de los animales domésticos, la venta en los mercados locales de los productos del campo, o por ellas elaborados, el cuidado de las personas, la crianza de los hijos, la preparación y administración de remedios y medicinas, la limpieza del entorno, etc. constituyen tareas productivas sin las cuales no puede reproducirse ni prosperar ningún grupo humano...

La mayoría de las mujeres era a la vez explotada en su trabajo y en su capacidad de reproducción, y el producto de su trabajo y de su cuerpo era controlado por el marido, el padre, el tutor o el patrono...

Ahora bien, el trabajo de las mujeres en el ámbito doméstico no ha sido considerado como tal, sino como una parte fundamental de su "virtud" como mujeres... Ya en la sociedades antiguas, cuando se formulaban las primeras teorizaciones sobre los patrones de género, se encuentra claramente expuesta esta valoración del trabajo de las mujeres como "virtud" y por tanto como algo atribuido por su "naturaleza" a las mujeres...

Desde nuestra perspectiva actual es indudable el valor económico y social del trabajo doméstico a lo largo de la historia, aunque haya sido invisibilizado y no reconocido como tal. Su consideración como natural y complementario del otro trabajo, el realizado por los varones, ha sido la trampa que lo ha ocultado, que ha impedido hacer una valoración adecuada del mismo, y ha contribuido a minusvalorar a las mujeres en sus respectivas sociedades.

Ha sido en el siglo XX, gracias a la reflexión del pensamiento feminista, cuando se han introducido otros criterios sobre lo que es trabajo y producción. La consideración de las actividades ligadas tradicionalmente a la reproducción de la mano de obra como productivas; la inclusión de actividades no remuneradas dentro del concepto de trabajo; la revisión del uso del tiempo, entre otros temas, ha llevado a hacer visible el trabajo de las mujeres y a darle el valor económico y social que ha tenido en sus sociedades respectivas.

Fuente: Texto tomado de Las mujeres y la historia de Europa. VV.AA. Universidad de Granada www.helsinki.fi/science

La posibilidad de adquirir **derechos sociales**, la necesidad de **autonomía económica**, el deseo de estar en **espacios diversos** y las **ganancias de aprender** (entre otras razones) han hecho que un número muy elevado de mujeres en relación a otros momentos de la historia, decidieran durante el siglo pasado incorporarse al mercado laboral y consolidar su presencia en él.

Por su parte, el deseo de una convivencia más humana, el reconocimiento de que el trabajo del cuidado que las mujeres han desarrollado es fundamental para la vida y el convencimiento de que las personas necesitan desarrollar su lado emocional y estético es lo que está permitiendo actualmente a algunos hombres asumir las tareas de la vida cotidiana.



Figura 6.16 La corresponsabilidad se refiere a asumir conjuntamente las tareas entre las personas que conviven en un núcleo familiar. Fuente: Familia y reparto de responsabilidades. Pág. 28 Instituto de la mujer. 1994

Para que la corresponsabilidad pase a formar parte de la creación de un proyecto de vida, es necesario que chicos y chicas se perciban como **seres completos**, aunque no autosuficientes. O sea, seres que necesitan desarrollar sus capacidades de pensamiento, emocionales, de cuidado, de relación y afectivas. Pero ello no es posible dedicándose únicamente al trabajo remunerado sin atender otro tipo de obligaciones personales, familiares y de convivencia; tampoco es posible dedicándose sólo al cuidado ajeno, obviando las propias necesidades de cuidado y de desarrollo en otras facetas de la vida.

Actualmente los mensajes sobre corresponsabilidad están cada vez más presentes en la realidad social y llegan con facilidad a los niños y niñas a través de la publicidad, la familia o la escuela. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, estos mensajes no siempre concuerdan con su realidad cotidiana. Por ejemplo:

- *En un colegio de primaria, una profesora preguntaba a su alumnado quiénes podían realizar las tareas cotidianas: ¿quién puede hacer las camas, los niños o las niñas? Los dos, los dos; era la respuesta unánime del alumnado. Sin embargo cuando se les preguntaba ¿quién te preparó el desayuno esta mañana? o ¿quién te planchó esa camisa que llevas puesta? O ¿quién te preparó el bocata que hoy te tomarás en el recreo? La respuesta seguía siendo unánime: “mi madre”.*
- *En una clase de infantil, mientras niños y niñas jugaban en “el rincón de la casita”, la profesora observó que las niñas se metían en la casa, jugaban a preparar la comida y a ordenar las cosas; cuando llegaban los niños, éstos se sentaban en las sillitas y pedían a las chicas que les prepararan un café. La profesora decidió intervenir en esta situación y proponer a los chicos que ellos mismos aprendieran a hacer el café y cuando terminaran lo dejaran todo recogido. Al principio se extrañaron pero luego lo encontraron divertido y terminaron preparando café para cualquier niño o niña que pasara por delante.*



Vídeo: Campaña publicitaria sobre reparto de tareas.

Fuente: María José Díaz-Aguado: Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad (Programa para Educación secundaria). Instituto de la Mujer, Madrid, 2002.

Por ello es importante que no nos quedemos sólo en los mensajes y que desde la escuela (y, por supuesto, desde la familia) se trabaje la corresponsabilidad partiendo de situaciones como las mostradas en los ejemplos o simplemente teniendo en cuenta que también el colegio o el instituto son espacios donde las tareas están en muchas ocasiones compartimentadas según los sexos.

Observa entre tu alumnado: ¿La presentación de los trabajos o de los cuadernos que hacen niños y niñas suele ser igual en cuanto a orden, limpieza, decoración, etc.? ¿Cuándo quieres decorar la clase con dibujos, carteles, etc. y pides una colaboración voluntaria participan de igual manera chicos y chicas? A la hora de recoger materiales, ¿participan ambos sexos de la misma forma?

Quizá en tus observaciones encuentres que unos y otras participan de la misma manera o quizá encuentres que no. Hoy por hoy, esta observación suele dar resultados muy diferentes según los centros, las aulas y el profesorado. De ahí la importancia de que hagas tus propias observaciones y adaptes la tarea de llevar la corresponsabilidad al **aula** a las características de tu clase.



Vídeo: Corresponsabilidad y conciliación de la vida familiar y laboral.

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE. 2006.



Figura 6.17 Es importante que desde las situaciones cotidianas de la escuela se trabaje la corresponsabilidad. Fuente: www.cajaduerocampamentos.com

2.2 Un cuarto propio

Un cuarto propio es el título de un libro escrito por **Virginia Woolf**⁵ en el que, a principios del siglo XX, cuenta a mujeres universitarias la importancia de que tengan un espacio para ellas; a través de esta obra va narrando las condiciones materiales indispensables para que una mujer pueda desarrollar una labor de creación y enriquecimiento personal.

En el Módulo 1 hablamos de [mujeres pioneras](#) en el desarrollo de su pensamiento, arte o ciencia y mencionamos la importante aportación de esta autora. Cuando Virginia Wolf habla de un “cuarto propio”, se refiere simbólicamente al **espacio** y al **tiempo** que todas las personas necesitamos en nuestra cotidianeidad; un tiempo y un espacio de reencuentro, de descanso, de creatividad de reflexión o de ocio. En el caso de las mujeres, esto significa también la necesidad de **independencia simbólica**, de poder partir de sí y poner en juego su propia experiencia como mujer.

Observa en el video cómo una mujer narra su necesidad de espacio y tiempo propio.



Vídeo: Cuando envejecemos.

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE. 2005.

⁵ Virginia Woolf; *Un cuarto propio*, trad. María-Milagros Rivera Garretas, Horas y horas, Madrid, 2005.

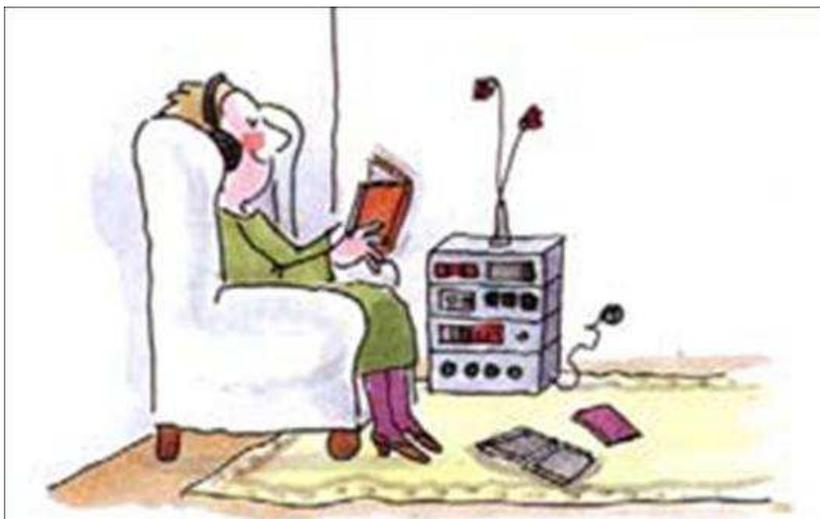


Figura 6.18 Todas las personas necesitamos un espacio y un tiempo de reencuentro, descanso, reflexión, ocio... Fuente: Familia y reparto de responsabilidades. Pág. 13. Instituto de la Mujer, 1994.

Pero, ¿por qué es importante preguntarse acerca del espacio y el tiempo propios? Mujeres y hombres solemos usar de forma diferente el tiempo y el espacio. Ellos suelen percibir el tiempo de una forma lineal en la que hacen una tarea después de otra. El uso del tiempo por parte de las mujeres, en cambio, suele ser **circular** en el sentido de que mientras están realizando una tarea principal, atienden al mismo tiempo otras tareas secundarias que les requieren una menor dedicación o menos recursos.



Figura 6.19 Alumnas asistiendo a clase con sus criaturas en el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Personas Adultas de Perú.

En muchas ocasiones se sigue educando a los niños en la consideración de que su tiempo es un tiempo para ellos, animándoles a que dominen los espacios donde quieren estar. Esto, a veces, les lleva a considerar que su tiempo y sus necesidades están por encima del tiempo y las necesidades de los y las demás, pero sobre todo de las demás. Por el contrario, en muchas ocasiones se sigue educando a las niñas para que conviertan su tiempo y su espacio en bisagras para optimizar el tiempo de otras personas que viven a su alrededor, incluso a costa del propio tiempo de actividades, estudios, deportes, tiempo libre, etc.

Observa los siguientes ejemplos:

- *Ángel es el hermano mayor de Olga y de Marta. Van al mismo colegio. Cuando terminan las clases, Ángel se va derecho a sus actividades deportivas en compañía de sus amigos, sin ver a sus hermanas. Olga recoge a la pequeña y juntas van al polideportivo.*
- *Una madre ha solicitado dejar a su hija en el centro cinco minutos antes del horario extraescolar de desayuno. La razón es que ha cambiado de trabajo y ahora entra un poco antes. Cuando la tutora ha investigado un poco sobre esta situación ha comprobado que el padre entra a trabajar un poco más tarde pero dice que no puede llevar a la niña porque tiene costumbre de ir a desayunar con los amigos.*

En ambos ejemplos, las niñas que los protagonizan se ven inmersas en una circunstancia en la que su tiempo se maneja en favor de las necesidades de otras personas. Tener en cuenta a las otras personas es indudablemente una labor estupenda, pero no cuando implica olvidarse de sí. Si abordáramos ambas situaciones teniendo en cuenta el “cuarto propio”, es decir las necesidades de espacio y el tiempo de todas las personas de los ejemplos anteriores, éstos cambiarían de la siguiente manera:

- *Ángel es el hermano mayor de Olga y de Marta. Van al mismo colegio. Ángel se ocupa de recoger a su hermana pequeña los lunes y los miércoles, días que Marta aprovecha para quedarse un ratito charlando con sus amigas en el*

parque antes de iniciar sus actividades deportivas. Los martes y jueves, Ángel sale rápidamente con sus amigos porque les gusta jugar un rato a baloncesto antes de empezar con el entrenamiento; esos días es Marta quien se ocupa de recoger a su hermana pequeña.

- *Una madre tiene un trabajo nuevo que no le permite llevar a su hija al colegio; la tendría que dejar cinco minutos antes de que abriera el centro escolar. El padre de la niña es quien se encarga ahora de levantarla y llevarla al centro educativo, con la ventaja de que con este cambio la cría se levanta más tarde y desayuna en casa con su padre en vez de en el comedor del colegio. Ahora la niña está encantada y lo único que no entiende muy bien es que su padre sólo se toma un café porque dice que está acostumbrado a desayunar más tarde con sus amigos.*

Educar en una visión diferente del espacio y del tiempo requiere:

- Que los niños aprendan y entiendan que el tiempo es un bien que todos y todas deben disponer y estar preparados para negociar y asumir que otras personas también quieren y necesitan “su tiempo y su espacio”.
- Que las niñas aprendan a poner límite al tiempo y a la energía que dedican a otras personas y aprender a tener un tiempo y un espacio donde sentirse, pensarse, verse y cultivar aquella idea de mujer que quieren llegar a ser.



Figura 6.20 Niños y niñas también aprenden en la escuela el valor del tiempo para sí y para los demás. Fuente: Banco de imágenes del CNICE

2.3. Jornadas y jornadas

Piensa un momento en tu propia jornada de trabajo y compárala con la de las personas con las que convives. Como ya habrás pensado, no se trata sólo de tener en cuenta el número de horas que dedicas al trabajo remunerado, sino también a la **gestión** de actividades cotidianas y la atención y el **cuidado** de las personas con las que convives. Por ejemplo: ¿Sabes qué es lo que vas a cenar esta noche o alguien que vive contigo lo tiene pensado y solucionado por ti? ¿Sabes cuándo se cambió por última vez la toalla del aseo o alguien lo ha hecho por ti sin que ni siquiera te enteraras? Cuando un familiar cercano ha tenido alguna enfermedad o ha requerido hospitalización, ¿qué parte de tu tiempo has empleado en su cuidado?, ¿y qué tiempo han dedicado otras personas de la familia?

% Datos: Población ocupada según su situación profesional y tipo de jornada

Quizá en tu respuesta detectes que tanto los hombres como las mujeres de tu entorno colaboran en la misma medida, y en la organización de sus jornadas tienen en cuenta el tiempo de trabajo que requiere la convivencia. Aunque las cosas poco a poco van cambiando, los datos actuales nos siguen indicando que las mujeres, con mayor frecuencia, hacen más cortas sus jornadas de trabajo asalariado para alargarlas después con asuntos familiares y son quienes en mayor medida piden excedencias para abordar situaciones que requieren una presencia permanente. Mientras tanto, las jornadas de los hombres, suelen permanecer inamovibles, independientemente de las circunstancias y ocupadas únicamente por el tiempo dedicado al trabajo remunerado fuera de casa.

Muchas jornadas laborales están medidas según un tiempo cuantitativo que tiene un horario de apertura y cierre con respecto a una actividad. Desde esta perspectiva, una buena parte de los hombres, y también algunas mujeres, tienen una mayor tendencia a llenar su tiempo cuantitativamente, es decir se pasan muchas horas en el trabajo, después tienen compromisos sociales, etc., porque el tiempo que queda fuera de esas mediciones es un tiempo “vacío”, un tiempo de ocio. Tienden a que una gran parte de su tiempo este disponible para asuntos laborales, quizá porque en cierta medida “no tener tiempo”, “estar muy ocupado u ocupada” se ha convertido en una clave de éxito social, incluso aunque no vaya acompañado de una actividad interesante ni de una mayor rentabilidad económica. La mayoría de las mujeres no suelen conectar con esta lógica y más bien, intentan buscar la forma usar el tiempo con un criterio más cualitativo que no se mide por el número de horas, sino de la realización de actividades para sí y para las personas con quienes conviven.

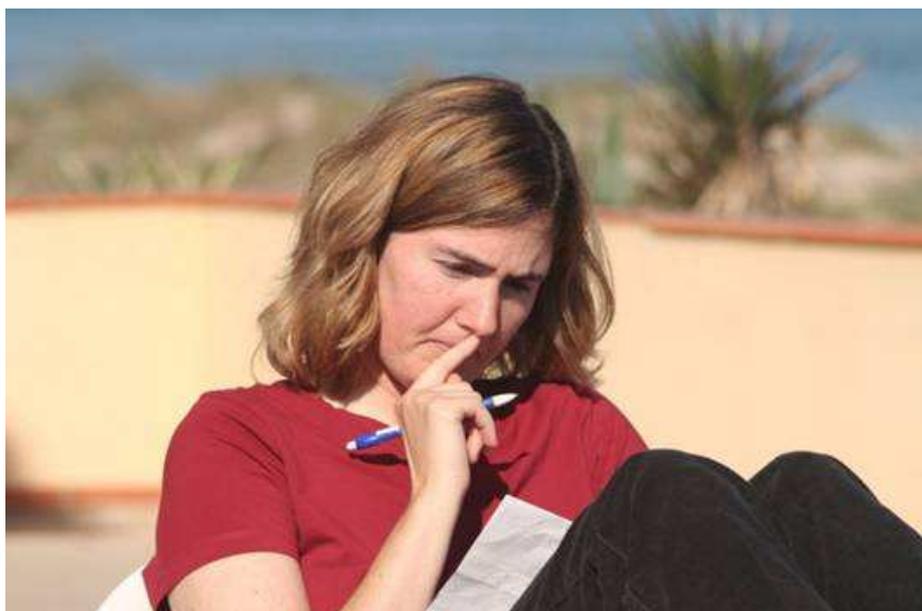


Figura 6.21 Es importante que mujeres y hombres dispongan de momentos no estructurados para dedicarlos a lo que realmente les apetece hacer.

📊 Datos: Diferencias en el uso del tiempo

		1993	1996	2001	2006
DIFERENCIAS EN EL USO DEL TIEMPO					
Ambos sexos	TOTAL	27 h 11'	28 h 11'	28 h 44'	26 h 21'
	Necesidades personales	10 h 21'	10 h 40'	10 h 34'	10 h 30'
	Trabajo doméstico	5 h 20'	5 h 25'	5 h 18'	4 h 12'
	Estudio	0 h 44'	0 h 22'	0 h 37'	0 h 29'
	Trabajo remunerado	2 h 9'	2 h 15'	2 h 39'	3 h 28'
	Tiempo Libre	8 h 37'	9 h 30'	9 h 37'	7 h 42'
Mujeres	TOTAL	27 h 43'	28 h 40'	29 h 34'	26 h 34'
	Necesidades personales	10 h 8'	10 h 35'	10 h 34'	10 h 27'
	Trabajo doméstico	7 h 58'	7 h 35'	7 h 22'	5 h 59'
	Estudio	0 h 37'	0 h 18'	0 h 29'	0 h 31'
	Trabajo remunerado	1 h 1'	1 h 23'	1 h 52'	2 h 31'
	Tiempo Libre	8 h 0'	8 h 47'	9 h 17'	7 h 7'
Hombres	TOTAL	26 h 35'	27 h 49'	27 h 55'	26 h 8'
	Necesidades personales	10 h 35'	10 h 52'	10 h 34'	10 h 33'
	Trabajo doméstico	2 h 30'	3 h 5'	3 h 10'	2 h 20'
	Estudio	0 h 52'	0 h 26'	0 h 44'	0 h 28'
	Trabajo remunerado	3 h 22'	3 h 10'	3 h 28'	4 h 28'
	Tiempo Libre	9 h 16'	10 h 15'	9 h 59'	8 h 19'

NOTA: Los datos expresan la media diaria de tiempo utilizada para cada una de las variables resultando un tiempo superior a 24 horas debido a que se pueden solapar las actividades.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta sobre Usos del Tiempo. Instituto de la Mujer.

Seguro que en más de una ocasión has escuchado decir que los hombres suelen tener una jornada, mientras que las mujeres suelen aguantar una doble o incluso una triple jornada. Esto quiere decir que después del trabajo remunerado (sea una jornada corta o larga), las mujeres siguen trabajando dentro de casa. Algunas de ellas han querido solucionar esto contratando a otras mujeres que hagan el trabajo doméstico; sin embargo, la realidad es que esto, aunque puede aliviar, no soluciona el problema fundamental, ya que las mujeres contratantes, a pesar de sentir que se liberan de la ejecución de una parte de las actividades, siguen teniendo pendientes otras relacionadas con la organización de la casa y las relaciones afectivas⁶; las mujeres contratadas, a su vez, después de una jornada laboral en una casa ajena, siguen trabajando una jornada más en la propia. Ello quiere decir que el problema de la doble jornada de las mujeres no se ha solucionado, sino que se ha trasladado, sólo en parte, a otro sector de población (que actualmente esta compuesto en gran medida por mujeres inmigrantes).

+ Para saber más. [Las dificultades de vivir una vida apresurada. Pág. 7 - 13](#)

Según niñas y niños van creciendo intentamos también que su tiempo vaya convirtiéndose cada vez más en un tiempo **cuantitativo**; observa la siguiente situación:

En primero de la ESO, ante su primer examen, una niña se llevó, como hacía en sexto de primaria, su estuche con bolis y rotuladores de colores. Comenzó a hacer su examen como siempre lo había hecho en primaria, poniendo mucho cuidado en la escritura, subrayando con colores lo importante, cuidando que no

⁶ Teresa Torns y otras autoras, hablan de esta situación como la “doble presencia” en el sentido de que en un mismo espacio y tiempo las mujeres suelen llevar la carga total del trabajo que realizan. Esto quiere decir que en la gestión de lo doméstico-familiar, aunque no sean ellas quienes realicen muchas de las tareas, sí son quienes están pendientes de su organización y efectividad.

hubiera tachones, etc. Cuando sonó el timbre no había hecho ni la mitad del examen; ahora bien, lo que había hecho estaba precioso.

Esta niña tuvo que aprender que el tiempo pasaba a ser una medida fundamental de las cosas y que, en algunos casos, pasaba incluso por encima de hacerlas bien. Por suerte, más adelante aprendió a hacerlas bien y a tiempo, pero no siempre es el caso.

Fíjate en la siguiente apreciación de **Milagros Montoya**:

“He estado pensando en un tiempo tan cuantitativo como es el de la enseñanza. Sin embargo en la enseñanza secundaria yo creo que es el tiempo más fragmentado, más cuantificado, cada cincuenta minutos nos sometemos y sometemos al alumnado a cambios bruscos, con la justificación de que es preciso un descanso de cinco minutos después de una hora de trabajo. Así no hay ninguna calidad y no se ve la posibilidad de cambiar esa forma insensata de distribución del tiempo. Unas veces es por la presión social que demanda enseñar todo, otras porque el Ministerio impone unos programas y unos tiempos, otras porque se busca la conveniencia horaria de algunos profesores y profesoras... Por eso me preguntaba en qué dimensión me puedo encontrar yo. Me he salido de algunas cosas, pidiendo tener dos horas seguidas con el mismo grupo, pero esto no rompe con esta espiral que va a más cantidad y menor calidad; algo absolutamente disparatado y además imparable”.⁷ Seguramente tú también has pasado por la experiencia de considerar que la falta de tiempo te impedía hacer actividades más interesantes, lúdicas, atractivas para el alumnado.

Además de éste, la jornada escolar tal como suele estar estipulada también presenta otros inconvenientes relacionados con el tiempo como puede ser la falta de atención que se produce en el alumnado a última hora de mañana, después de haber estado otras cinco o seis horas en el instituto. En este sentido,

⁷ El trabajo de las palabras. Ed. Horas y horas. Madrid, 2008. P. 155

quizá hayas tenido la experiencia de intentar captar la atención del alumnado en una clase de primero o segundo de ESO un viernes a última hora.

A veces, se elabora la jornada escolar con el fin de que puedan adaptarse a las jornadas adultas. Por ello, cada vez es más frecuente que una vez que se terminan las clases, niñas y niños sigan en la escuela hasta el final del día realizando otras actividades, de manera que sus jornadas resultan agotadoras.

En ocasiones, se “culpa” a las madres de esta situación, como si el hecho de que ellas trabajen fuera de casa fuera la causa de que niños y niñas tengan jornadas tan largas. Actualmente este tipo comentarios va en descenso y hay cada vez un mayor acuerdo en considerar que, tanto los hombres como las diferentes instituciones públicas, han de asumir una mayor **participación** y **compromiso** en la solución de estas cuestiones, del mismo modo que lo asumen las madres.

Desde los centros escolares sería interesante ayudar a niños y niñas a considerar sus “**propias jornadas**”, de manera que:

- Tengan en cuenta que ellos y ellas realizan una jornada escolar intensa mediante la cual están aprendiendo muchas cosas que les ayudarán a saber interpretar este mundo y a caminar por él; es de alguna manera “su trabajo”.
- Ayudar a niños y a niñas, pero sobre todo a niños a ver que **no sólo el empleo es trabajo** y que después de su jornada escolar tienen que contar con el tiempo que les supone las tareas que tengan que hacer en casa: preparar sus cosas, mantener el orden en su habitación, colaborar en preparar la cena o hacer recados, etc.
- Y también tienen que tener un tiempo para el descanso, el juego, las distracciones o las aficiones; y este tiempo puede estar algo estructurado: practicar un deporte, aprender a tocar un instrumento, etc.; pero también han de tener **momentos no estructurados** para dedicarlo a hacer aquello que en algún momento realmente les apetece hacer.



Figura 6.22 A veces la jornada escolar se organiza en función de la jornada laboral de las personas adultas. Fuente: Elpais.com

2.4 Los saberes cotidianos

El hecho de percibir el trabajo doméstico como una imposición para las mujeres, dificultó de alguna manera reconocer el **valor real** que dichos trabajos tienen. Actualmente, a pesar de los esfuerzos, todavía es habitual considerar al trabajo doméstico como una de las “peores actividades”, lo que nadie quiere hacer, lo que es más aburrido, etc. Esto se hace evidente cuando este trabajo se desarrolla dentro del mercado laboral, ya que se trata de uno de los trabajos peor remunerados, que suele formar parte de la economía sumergida, o sea, que raramente está sujeto a los beneficios y derechos que debe tener cualquier contrato laboral.

? Reflexiona: ¿El trabajo doméstico es menos creativo que el que se realiza, por ejemplo, en la ventanilla de un banco atendiendo a su clientela? ¿Es un trabajo más desagradable que el que se realiza en un taller mecánico?

Sin embargo, si nos paramos a pensar nos damos cuenta que, en realidad, no tendría por qué ser devaluado así. Quizá lo que ocurre es que durante mucho tiempo el trabajo cotidiano que realizan las mujeres se ha infravalorado y se ha relacionado con el servilismo o con la pérdida de tiempo, de manera que se intenta delegar en otras personas.

También se suele pensar que es un trabajo mecánico, desprovisto de saberes y que lo realizan personas “que no saben hacer otra cosa”, aunque en realidad esto no es así. Si pensamos en la responsabilidad que se asume al ejercerlo, el trabajo doméstico es uno de los que más tienen, porque de él depende la seguridad, la salud y el bienestar de las personas; es más, de él depende la vida.

El trabajo doméstico requiere un corpus complejo y amplio de conocimientos que prácticamente todas las mujeres (y cada vez más hombres) adquirimos a lo largo de nuestra existencia. Son conocimientos que se transmiten de generación en generación, de abuelas, madres, tías a hijas, nietas, sobrinas y cuya base es fundamentalmente la vida; el cuidado de la vida propia y la de las personas a las que se quiere y con las que se convive. Por ello, pensamos que lo malo del trabajo doméstico no es el trabajo en sí mismo sino su falta de **reconocimiento** y el hecho de que durante muchos siglos de historia se ha obligado a las mujeres a su realización sin posibilidad de combinarlo con otras actividades.



Figura 6.23 Los conocimientos relacionados con el trabajo doméstico se transmiten de generación en generación y su base fundamental es el sostenimiento de la vida.

Niños y niñas, cuando tienen dos o tres años, con frecuencia juegan a cuidar y a limpiar; suelen copiar el comportamiento de quienes les cuidan y es habitual que quieran utilizar una escoba, una fregona o un trapo del polvo. Sigue siendo habitual que se estimule este tipo de actuaciones en las niñas dándoles ánimos “anda ¡qué buena ama de casa!”, “¡mira que bien se le da con lo pequeña que es!”; mientras que a los niños no se les suele animar tanto, más bien al contrario, es habitual oír frases del tipo: “quita que vas a romper algo” “venga deja eso y vete a jugar con tus juguetes”.

En un curso con profesorado nos hicimos la pregunta: ¿Cómo consideras el trabajo doméstico? Las respuestas iniciales fueron: es un rollo, es repetitivo, es hacer para deshacer, nunca te lo agradecen..., pero, a medida que profundizaron en la reflexión, empezaron casi sin darse cuenta a hablar de los aspectos positivos: es entretenido, a mí me parece muy creativo, sobre todo algunas actividades como la cocina o cuando decoras; es terapéutico, es decir, algunas actividades resultan muy relajantes, si se reparte casi ni te das cuenta.



Figura 6.24 Autor Forges.

La realización de los trabajos domésticos también puede potenciarse desde la escuela. Aprender a realizarlos supone reconocer los saberes de madres y abuelas y desarrollar la humildad suficiente para aprender lo que ellas nos transmiten.

Esto parece fácil, pero a veces encontramos trabas; fíjate en los siguientes ejemplos:

- *Una maestra de niños y niñas de cuatro años, para el ocho de marzo, preguntó a estas criaturas qué habían aprendido de sus madres, abuelas o mujeres cercanas. Todas las niñas contaron muchas cosas como comer, hablar, caminar, lavarse las manos o saludar. Algunos niños también lo hicieron así. Pero otros, parece ser que un número significativo, dijeron que habían aprendido todo eso solos, que no habían necesitado de nadie para aprender esas cosas⁸.*
- *En una clase de secundaria se preguntó al alumnado acerca del trabajo que sus madres desarrollaban en casa. La mayoría reconocían lo que sus madres hacían y sentían agradecimiento pero algunos chicos comentaron que estaban hartos de que sus madres siempre les estuvieran exigiendo que ordenaran su habitación y se mofaban de sus manías de limpieza.*

Por eso, es importante que en la escuela nos preocupemos por:

- Introducir en el aula trabajos que tienen que ver con la casa: coser, doblar ropa, decorar, planificar, cocina sencilla, curar una herida, etc. Dando a estas tareas el sentido que tienen para la convivencia y reconociendo las destrezas y conocimientos que requieren.

⁸ Situación narrada en *Experiencias de relación en la escuela. Prevenir la violencia contra las niñas y las mujeres*. Cuadernos de Educación no sexista nº19. Instituto de la Mujer. Madrid, 2006, p.41.

- Devolver una imagen positiva del mundo doméstico relacionándolo con la creatividad, el cuidado, el bienestar, el juego, el entretenimiento... y no tanto con la rutina, el aburrimiento, la suciedad, etc.
- Procurar que las actividades domésticas no queden ligadas al castigo; es decir, evitar sanciones como quedarse más tiempo limpiando algo, o recoger lo que han tirado los y las demás. Al contrario, cada cual debe hacerse siempre responsable de lo que mancha, lo que tira o simplemente de lo que utiliza. No hacen falta castigos cuando alguien mancha algo, simplemente tiene que limpiarlo, responsabilizarse de lo que ha ensuciado.
- Ligar las actividades cotidianas a la convivencia; mostrar que el hecho de que las cosas estén limpias, medianamente ordenadas, etc. favorece la convivencia entre las personas.



En una clase de secundaria un grupo de profesoras, junto con las educadoras del equipo de igualdad del ayuntamiento, realizaron en el aula una serie de actividades relacionadas con la vida cotidiana: tender y doblar ropa, poner un vendaje, poner y quitar la mesa, coser un botón, preparar un menú semanal.

Se quedaron muy sorprendidas ante el éxito de la actividad y cómo el alumnado había disfrutado realizándola; cuando realizaron la evaluación era indudable la actividad que más había gustado: Coser.

- Introducir en las diversas asignaturas saberes cotidianos, es decir saberes conectados a lo que ocurre en la vida real, a lo que ocurre cada día, proyectando en su realización la necesidad de que lo hagan hombres y mujeres. Podemos poner un problema de matemáticas acerca de lo que mide un terreno que es un rectángulo regular pero también podemos preguntar si *el mantel que tiene Juan, que es un rectángulo, cubre la mesa del comedor, que es otro rectángulo de diferente medida*. En la clase de química se puede dar a conocer una serie de compuestos, pero es interesante también conocer *qué alimentos de la lista de la compra puede tomar Nayet, que es una niña celiaca, atendiendo a la composición de los*

mismos. En la clase de lengua se puede analizar sintácticamente la frase: “*El padre de Ana usa un bolígrafo verde para firmar las notas*”, y también se pueden analizar otras como: “*El padre de Ana usa una bayeta amarilla para limpiar los baños*”. Con respecto a esto existen ahora diversos materiales que pueden ayudarte a ejemplificar como ligar las diversas asignaturas a los saberes cotidianos.



Figura 6.25 Es necesario introducir en el aula aquellas tareas que tienen que ver con la convivencia, el cuidado y las actividades cotidianas. Fuente: Familia y reparto de responsabilidades. Pág. 10. Instituto de la Mujer, 1994.

+ Para saber más. Cuadernos de Educación No Sexista

- El misterio del chocolate en la nevera
- Los saberes de cada día
- La actividad científica en la cocina
- La química en la cocina

% Datos: Tiempo dedicado al trabajo doméstico

		1993	1996	2001	2006
TIEMPO DEDICADO AL TRABAJO DOMÉSTICO, SEGÚN TIPO DE ACTIVIDAD					
Ambos sexos	TOTAL	5 h 20'	5 h 25'	5 h 18'	4 h 12'
	Trabajo de la casa	2 h 42'	2 h 34'	2 h 23'	2 h 10'
	Mantenimiento	0 h 35'	0 h 38'	0 h 41'	0 h 24'
	Cuidado de la familia	1 h 14'	1 h 17'	1 h 22'	0 h 57'
	Compras	0 h 35'	0 h 39'	0 h 40'	0 h 32'
	Servicios	0 h 14'	0 h 17'	0 h 13'	0 h 9'
Mujeres	TOTAL	7 h 58'	7 h 35'	7 h 22'	5 h 58'
	Trabajo de la casa	4 h 46'	4 h 24'	3 h 58'	3 h 35'
	Mantenimiento	0 h 29'	0 h 28'	0 h 27'	0 h 19'
	Cuidado de la familia	1 h 42'	1 h 40'	1 h 51'	1 h 14'
	Compras	0 h 47'	0 h 50'	0 h 53'	0 h 41'
	Servicios	0 h 17'	0 h 14'	0 h 13'	0 h 9'
Hombres	TOTAL	2 h 30'	3 h 5'	3 h 10'	2 h 20'
	Trabajo de la casa	0 h 28'	0 h 37'	0 h 44'	0 h 41'
	Mantenimiento	0 h 43'	0 h 49'	0 h 55'	0 h 29'
	Cuidado de la familia	0 h 43'	0 h 53'	0 h 51'	0 h 38'
	Compras	0 h 21'	0 h 26'	0 h 26'	0 h 23'
	Servicios	0 h 16'	0 h 20'	0 h 14'	0 h 9'

NOTA: Los datos expresan la media diaria de tiempo utilizada para cada una de las variables resultando un tiempo superior a 24 horas debido a que se pueden solapar las actividades.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta sobre Usos del Tiempo. Instituto de la Mujer.

2.5 Trabajo y vida

En general, ¿sientes que tu trabajo forma parte de tu vida y es una fuente de satisfacción y aprendizaje? O más bien percibes que, como suele decirse, trabajas para vivir. ¿Alguna vez has sentido que el trabajo te ocupaba tanto tiempo que tenías la sensación de no tener “vida”? ¿Alguna vez has pensado que tu jornada de trabajo te impedía relacionarte de una manera mejor con tu familia? ¿Hasta qué punto puedes combinar tu jornada laboral con asuntos familiares? Estas son preguntas que suelen ser contestadas de forma diferente por mujeres y por hombres.

El discurso dominante de nuestra cultura presenta el trabajo remunerado como un asunto intocable y desligado del resto de la vida de las personas, convirtiéndolo en una cuestión aislada y ajena a las circunstancias familiares o personales que nos circundan. Desde este punto de vista, el trabajo de los hombres se considera como una actividad casi sagrada y apartada del resto de la vida, de manera que no han de ser “molestados” en el desarrollo del mismo.

Esta representación del trabajo explica, en parte, por qué los hombres apenas solicitan permisos o excedencias para cuidar a personas dependientes, llevar a algún familiar al centro de salud o por paternidad como ya has visto en el epígrafe sobre las [jornadas](#). De hecho, por ejemplo desde la escuela, cuando hace falta llamar a un padre o a una madre porque una criatura necesita ser atendida, se suele llamar en primer lugar a la madre, tanto si trabaja de forma remunerada como si no.

En general, las mujeres tienen y han tenido siempre una mayor disposición para **no desligar el trabajo de los demás aspectos de la vida**; ya hemos visto, por ejemplo, que en muchas ocasiones ellas eligen tener empleos con jornadas reducidas para tener tiempo que les permita también poder dedicarse a la familia o a la casa. Estos datos nos hacen pensar que muchas mujeres seguimos considerando que la [sostenibilidad de la vida](#) es lo más importante y debe ser compatible con una jornada laboral, de manera que hacer viable una vida que empieza, ayudar a dar una salida digna a una vida que termina o hacer todo lo posible por ayudar a salvar otra, son experiencias a las que se dan un valor central, convirtiéndolas, en un momento dado, en el centro neurálgico alrededor del cual se acoplan otras necesidades de la vida cotidiana, también el trabajo remunerado.



Figura 6.26 Normalmente, nuestro alumnado lleva al aula sus alegrías, preocupaciones y sentimientos más profundos. Fuente: Elpais.com

Todas las tareas que estas circunstancias conllevan son tremendamente delicadas y complejas y su dificultad aumenta cuando se hacen en solitario, se acumula el cansancio, no se las valora, representan un sobreesfuerzo o hay ausencia de medios económicos, técnicos y sociales.

A pesar de las dificultades, esta forma de entender el trabajo como una actividad cuya gestión y organización ha de estar supeditada a las necesidades vitales, es una visión mucho más humana y cercana a la realidad cotidiana que hombres y mujeres vivimos que aquella otra que suele estar sustentando el mercado laboral que hace posible el modelo de 'hombre trabajador' propio del patriarcado. Esta actitud ante la vida y el trabajo no obedece a una supuesta "naturaleza femenina", sino que se trata de una **elección** hecha por muchas mujeres (y no por otras), así como por muchos hombres, cada vez más, que tienen esta misma actitud.

Podemos enseñar a nuestro alumnado que **trabajo y vida van íntimamente unidos**; que el trabajo es parte de la vida y se ve afectado por otras circunstancias que en ella ocurren. Por ejemplo:

Un alumno de un instituto tuvo un accidente de coche durante el fin de semana y murió. Chicas y chicos del centro, así como el profesorado, se encontraron profundamente afectados por esta noticia. Al principio desde el centro únicamente plantearon un simbólico minuto de silencio antes del recreo; pero otras profesoras y profesores, observando que su alumnado “necesitaba algo más”, adaptaron el contenido de sus clases a lo que estaba pasando; en algunas aulas se hicieron poemas y redacciones; en otras fue la expresión plástica el vehículo para mostrar sentimientos y en otras se habló de seguridad vial y de la importancia de no poner el juego la vida propia ni la de quienes nos acompañan.

El alumnado, en general no hace separaciones en su vida. Normalmente llevan al colegio o al instituto sus preocupaciones o las alegrías, y también llevan a casa lo que les ocurre en el instituto; la casa es también una escuela donde aprenden un montón de cosas y el colegio o el instituto también es una casa donde siente protección, afecto y cariño de muchos de sus compañeros o compañeras así como del profesorado. De nuestro alumnado podemos aprender que la vida no está dividida en cachitos y que igual que a veces nos llevamos trabajo a casa, también irremediablemente a veces nos llevamos parte de la “casa” y de las actitudes que en ella solemos tener, al trabajo.

✚ Para saber más. Extracto del documento de Milagros Montoya Ramos y Juan Cantonero Falero “En femenino y en masculino: la diferencia sexual en el

2.6. Actividades

4. Imagina que una alumna llega a clase comentando que ha leído en un periódico que las mujeres, por el hecho de ser mujeres, cobran menos. ¿Cómo tratarías este asunto con ella y con el resto de la clase?
5. Haz una propuesta de actividad que tenga en cuenta la introducción de saberes cotidianos desde la asignatura que habitualmente impartes.
6. Piensa acerca de lo siguiente: ¿Qué ventajas tiene para los hombres su incorporación al trabajo doméstico?

3. La convivencia

En la representación de sus proyectos de vida, es habitual que las chicas, además de tomar opciones profesionales, tengan en cuenta también cuestiones relacionadas con su vida afectiva, su fertilidad, etc. y que los chicos sigan poniendo en primer lugar el dinero, su empleo o los estudios necesarios para dicho fin. Sin embargo, es necesario que en ambos sexos esté presente la reflexión sobre el tipo de convivencia que se desea y el tipo de relaciones que se establecen en los diversos ámbitos en los que vivimos.

3.1 Tipos de convivencia

Hacer un proyecto de vida incluye preguntarse **cómo y con quién vivir**, así como saber que ello está sujeto a muchas y diversas variables, o sea, aprender a tener una visión del futuro más real en la que quepa cambiar de forma de vida, bien porque se cambia la situación familiar, bien por un cambio de trabajo, de lugar de residencia, etc.

A lo largo de una vida, prácticamente todas las personas cambiamos varias veces el modo de convivencia en el ámbito familiar y doméstico: por ejemplo, pasamos de vivir en una familia extensa a vivir en solitario, o de compartir piso con amistades a compartirlo con una pareja. Cuando se opta por tener criaturas,

éstas crecen, se van de casa y su marcha cambia de nuevo el modo de convivencia, si es que no ha cambiado antes, etc. Es indudable que el tipo de familia establecido socialmente como tradicional no es, como no lo ha sido nunca, el único modelo existente. Hoy en día, la variedad es mayor que nunca y es habitual que en conversaciones informales hablemos y nos preguntemos por diferentes tipos de convivencia que aún están por crearse.

Pero, más allá de las diferentes formas de familias existentes y por existir, nos interesa conocer cómo están **representados** hombres y mujeres en esa convivencia. Es decir, si queremos orientar a nuestro alumnado hacia proyectos de vida que tengan en cuenta a hombres y mujeres, tendremos que crear un espacio simbólico donde chicos y chicas puedan imaginar formas de convivencia en las que esté presente el respeto, la libertad de unas y otros, el reconocimiento mutuo, la toma en consideración de las necesidades y deseos de mujeres y hombres, la responsabilidad de la propia vida y el cuidado de sí y de las demás personas, etc.

Si investigas un poco en tu propia realidad quizá puedas encontrar ejemplos parecidos a estos:

- *María y Laura tienen doce años. Le comentan a su tutora que están un poco hartas de que todo el mundo les pregunte: “Qué, guapa, ¿tienes ya novio?” Ellas tienen claro que no quieren tener novio, al menos de momento y sueñan con que dentro de unos años se irán juntas a París y vivirán en una tienda de campaña al lado de la Torre Eiffel.*
- *Juan vive con su madre, que es soltera; se siente muy mal con una profesora que siempre está hablando de “los padres”, aunque sabe que ella pretende incluir en la misma palabra también a las madres.*
- *Un niño de sexto llega siempre a clase despeinado, con alguna que otra legaña, e incluso algunos días huele un poco mal. Su tutora le comenta: “¿Es qué tu madre no está por las mañanas?” “No”, responde el chico, “está mi padre”.*

Todos estos ejemplos que casi con toda seguridad habrás observado en tu clase, nos hablan de modelos de convivencia diferentes que requieren una organización de la vida también diferente. No es lo mismo trabajar y cuidar a los hijos e hijas cuando hay dos personas adultas en la familia que cuando la familia es monoparental o monomarental. No es lo mismo vivir solo o sola que con la presencia de tres generaciones de la familia en la misma casa. En el mundo actual son muchos los tipos de convivencia que podemos encontrar en la misma ciudad, en el mismo barrio, en la misma clase.

Con ello no queremos decir que niños y niñas tengan que optar en su infancia o adolescencia por un modo de convivencia; sino que conozcan y sepan que no hay un solo modelo y que en su vida podrán vivir varios y crear otros nuevos. Se trata, en definitiva de que tengan la oportunidad de imaginar y decir, por ejemplo, que les gustaría vivir solos o solas, o vivir una temporada con una amiga o amigo, o tener muchos hijos e hijas... No quiere decir que en el futuro vayan a hacerlo así. Es simplemente hacer un hueco en su imaginación para verse en una convivencia que actualmente, al menos en parte, pueden elegir, y que amplía un horizonte que antes se limitaba a una profesión, una pareja y una descendencia.



Figura 6.27 En la actualidad existen diferentes modelos de familia que deber ser tratados como fuente de riqueza y diversidad. Fuente: Familia y reparto de responsabilidades. Pág. 5 y 6. Instituto de la mujer, 1994.

Con esta reflexión queremos llamar la atención sobre la necesidad de ayudar a chicos y chicas a que no hagan suyos modelos de convivencia estereotipados. Se trata de abrir posibilidades diversas desde la escuela, haciéndoles pensar y

ayudándoles a conocer alternativas diversas que les permitan elegir responsablemente con quién y cómo quieren vivir en el futuro, sabiendo que es una elección que tendrá que ser revisada una y otra vez.

Actualmente, en la escuela es relativamente fácil abordar esto, ya que, como hemos comentado, en el aula suele darse la presencia de niñas y niños cuyas familias tienen muchos modos de convivencia diferentes que pueden ser mostrados y tratados como ejemplo de diversidad.

3.2 Maternidad y paternidad

¿Has preguntado alguna vez a tu alumnado si de mayores quieren ser madres o padres? Si lo has hecho, es posible que te hayas encontrado con todo tipo de respuestas. Es posible que prácticamente todas las niñas se lo hayan planteado en algún momento (independientemente de la respuesta que hayan dado), mientras que a la mayoría de los niños ni siquiera se les haya ocurrido pensarlo.

Casi todas las niñas han jugado a ser madres y, quizá desde ese juego, el planteamiento de serlo realmente se produce como una continuidad entre el juego y la realidad. Sin embargo cuando llega la adolescencia, la complejidad es mayor: algunas chicas empiezan a perfilar la elección de no ser madres, otras sí se plantean serlo algún día y otras muchas empiezan a ver la maternidad como un obstáculo a su desarrollo personal y profesional y deciden labrarse primero un futuro profesional y posponer la decisión sobre si tener o no descendencia. Todo ello se percibe en las estadísticas en las que se observa un retraso importante en la edad de concebir, un envejecimiento de la población y una disminución significativa de la misma.



Figura 6.28 Cada vez son más los padres que comparten de forma responsable la crianza y educación de sus hijos e hijas.

La decisión que cada mujer toma individualmente de tener o no descendencia se traduce también de forma **colectiva**. Los cambios demográficos a los que hemos hecho mención nos hablan de las dificultades que una mujer tiene actualmente para ser madre. Muchas mujeres parecen decir con sus decisiones que no van a ser madres hasta que la sociedad esté preparada para ello, es decir, hasta que haya hombres **corresponsables** con el cuidado, la crianza y la educación de las criaturas y también hasta que, existan recursos suficientes y una nueva distribución de los tiempos de trabajo en la que sea posible compatibilizar la maternidad o paternidad con el desempeño de una profesión sin dañar la propia vida.

 **Vídeo: La salud de las mujeres.**

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE. 2006.

+ Para saber más. Fragmento del artículo Las ejecutivas tiran la toalla.

M. Antonia Sánchez-Vallejo. Madrid. El País 10/11/2007

Lee y reflexiona sobre dos de las opiniones que aparecen en el artículo señalado y que se muestran a continuación:

(...) según Nuria Chinchilla. "Prefiero hablar de integrar en vez de conciliar, porque trabajo y familia no son contrarios. Las dificultades tienen que ver con cuestiones estructurales: las empresas siguen siendo pensadas por y para hombres, son rígidas, impermeables a la maternidad o la paternidad. El agente de cambio está siendo la madre; donde hay mujeres, hay más flexibilidad", señala. Mientras, "es cierto que algunas deciden tirar la toalla, y toneladas de talento femenino se desperdician (...)".

Más adelante en el mismo artículo, aparece la siguiente opinión de Soledad Murillo: "Permanecer en el mercado garantiza autonomía y recursos. Todos deberíamos poder tomar esa decisión, mujeres y hombres; trabajar o dejar de hacerlo debería ser una opción más dentro de la familia, igual que los pactos sobre el uso del tiempo. Pero quien decida abandonar el trabajo, y estamos hablando en concreto de mujeres, debería conocer las consecuencias que esto tiene: pérdida de derechos de cotización y descalificación profesional, sobre todo. Hoy el contrato matrimonial no incluye una cláusula de estabilidad y permanencia".

El grueso de nuestra sociedad tiende a dar la espalda a las necesidades concretas de las madres y criaturas. No es una sociedad cuidadora sino hecha a medida de otros parámetros que no tienen en cuenta la maternidad ni la infancia. De este modo, gran parte de las madres se ven haciendo malabarismos para solucionar la crianza de sus hijos e hijas, echando mano de otras mujeres cercanas, pagando servicios que les permitan seguir ejerciendo su profesión o bien acogiéndose a excedencias no retribuidas para poder dedicarse durante un tiempo al cuidado de su hija o hijo. También es cierto que, cada vez con más frecuencia, la responsabilidad de la crianza y las dificultades que conlleva es compartida por muchos padres. Observa en el siguiente video algunas de las diferentes estrategias que utilizan las madres de hoy para poder trabajar y atender a hijos e hijas.



Vídeo: Corresponsabilidad y conciliación familiar y laboral.

Fuente: 'Mujeres de Hoy', Instituto de la Mujer y RTVE. 2006.

Es necesario que las niñas y los niños, en vez de plegarse a los valores predominantes en la sociedad, aprendan a tomar en consideración sus **propios deseos** y **necesidades vitales** para, desde ahí, transformar esos valores. En este sentido, es importante:

- Que las niñas encuentren el camino para poder elegir ser madres o no desde su libertad y que los niños incorporen actitudes relacionadas con la crianza y el cuidado en sus vidas.
- También chicos y chicas deben entender que el hecho de la maternidad es un **bien social** que muchas mujeres están dispuestas a aportar; pero algo debe cambiar desde el mundo laboral para que se entienda la maternidad como un bien para toda la sociedad; como algo que se debe proteger y no como un “estorbo” que incluso lleva a muchas mujeres a tener que optar entre ser madres o tener una mayor proyección laboral.
- Se trata también de que unos y otras comprendan que no es lo mismo ser madre que ser padre, aunque ambas figuras tengan la misma responsabilidad.

Observa los siguientes ejemplos:

- *Antonio y Juan tienen 6 años y están jugando a los padres. Tienen varios peluches a los que consideran recién nacidos, les sacan de paseo, les bañan, les calman cuando lloran y les cambian los pañales. Sin embargo, tienen un problema a la hora de darles de comer y es que ellos no tienen leche. Juan busca con la mirada a una niña y le pregunta: “por favor ¿puedes darle de mamar?”; es que tiene mucha hambre.*

En este ejemplo, Juan es consciente de que hay algo que él no puede hacer: “dar de mamar” y por eso incorpora dentro de su juego, con toda naturalidad, la búsqueda de una chica, “de una posible madre, que sí pueda hacerlo”. Al mismo tiempo, es consciente que puede realizar el resto de actividades relacionadas con la crianza, disfrutando de ello.

- *En una clase de secundaria, un grupo de chicas comentó que se sentían orgullosas de tener un cuerpo en el que poder albergar una vida. Algunos chicos empezaron a meterse con ellas y a reírse, diciendo que ellas no podrían albergar nada, sin que ellos participen.*

En este ejemplo los chicos muestran una dificultad para entender que la gestación es una capacidad exclusivamente femenina, aunque sea cierto que sin la participación masculina no hay embarazo. Con sus comentarios, ellos intentan anular el valor que sus compañeras dan a este hecho, intentando hacerse protagonistas de un proceso que no pueden vivenciar en la propia piel. En este caso, sería interesante hacer ver a los chicos que el hecho de no poder participar directamente en un proceso de gestación no significa que no puedan participar de él en otra medida, y sobre todo que es fundamental lo que aporten con posterioridad, en el cuidado y crianza de la criatura.



Foto 6.29 Desde la etapa infantil, niños y niñas aprenden que pueden disfrutar con las tareas relacionadas con el cuidado y la crianza.

3.3 El cuidado de sí

¿Qué espacio dejas dentro de tu proyecto de vida a tu **propio cuidado**?

En el Módulo 4 hay un texto de **Laura Latorre** sobre el cuidado de sí; una de las reflexiones que propone en dicho capítulo es la siguiente: *“para mí es fundamental entender que soy los que voy siendo cada día que nace. (...) cuando miro hacia atrás y pienso cómo me he relacionado conmigo siento que de nada me valieron las frases del tipo “tú puedes hacer lo que te propongas”, “te vas a comer el mundo”, “quíete porque eres lo único que tienes”. (...) el arte de la relación conmigo pasa por cuidar y cuidarme, esto es tenerme en cuenta, conocer mi cuerpo, entendiéndolo, conociendo sus señales y sus deseos, aprendiendo a descubrirlo, experimentando placer. Cuidarme supone buscar el modo para decir lo que me pasa, sea esto inseguridad, alegría, miedo, pudor, incertidumbre o sensación de fracaso, y compartir estas sensaciones con otras y con otros y así no perderme. De la misma forma también el cuidado de otras y de otros me hace más libre, ya que descubrir qué necesitan las otras y otros, qué desean o qué esperan, es una manera de entenderme.”*⁹

Es habitual que niños y niñas, chicos y chicas, realicen actividades que les hacen sentir bien, con las que desarrollan capacidades y que les hacen reír y divertirse en compañía de otras personas. Sin embargo a medida que van creciendo, puede ocurrir que:

- Dejen de hacer actividades que les satisfacen para dedicarse manera casi exclusiva al estudio con el afán de sacar buenas notas o bien por la actitud de su familia que ha ido rescindiendo actividades a modo de castigo ante malas calificaciones.

⁹ En *El amor y la sexualidad en la educación*. Cuadernos de educación no sexista nº21. Instituto de la Mujer. Madrid, 2007. p.43

- Vayan cambiando paulatinamente el tipo de actividad que realizan, de manera que si antes ocupaban su tiempo de ocio en actividades saludables, de repente esas actividades cambian hacia otras que pueden poner en peligro el cuidado de sí, en las que pesa el hecho de estar en sintonía con lo que otras chicas y chicos hacen.
- Entiendan que es necesario encontrar un equilibrio entre divertirse, aprender y cuidarse y, para ello, tomarse en serio las necesidades del propio cuerpo, aprendiendo a detectar los márgenes que sus cuerpos marcan ante la diversión, el estudio o el trabajo.

En un proyecto de vida también hay que incluir el aprendizaje de **cómo** cuidarse y aprender a valorar los **límites** y **posibilidades** del propio cuerpo. En otros módulos hablamos de la importancia que tiene para el alumnado aprender a valorar las señales que su cuerpo le da y a conocer lo que quieren decir; también de cara a la elección y a la realización de los estudios y del trabajo este es un aprendizaje importante. Con demasiada frecuencia nuestro alumnado ve a hombres y mujeres que se enferman por realizar jornadas de trabajo demasiado elevadas, por el estrés producido por determinadas situaciones laborales o simplemente por el hecho de seguir cargándose de trabajo “mientras el cuerpo aguante”. Estas situaciones pueden estar relacionadas con:

- Un proyecto de vida cuya finalidad última es la necesidad de prestigio o de dinero y que desprecia los límites del cuerpo y la salud.
- Un proyecto de vida que pierde la noción de cuidado de sí para contemplar únicamente el cuidado de otras personas.

Por ello, es importante que durante la etapa escolar aprendan acerca del propio cuidado de manera que cuando estudien o trabajen sepan que en todos los trabajos existen **riesgos** y tienen que cuidarse y tomar precauciones a la hora de ejercerlos. En la escuela, las precauciones suelen estar relacionadas con una buena higiene postural, comer adecuadamente, el cuidado permanente de la vista y el oído, el cumplir con un horario de descanso y sueño. Pero también

podemos enseñarles a escuchar su cuerpo, aprender a relajarlo, comunicarse a través de él o conocer las capacidades y habilidades que puede desarrollar.

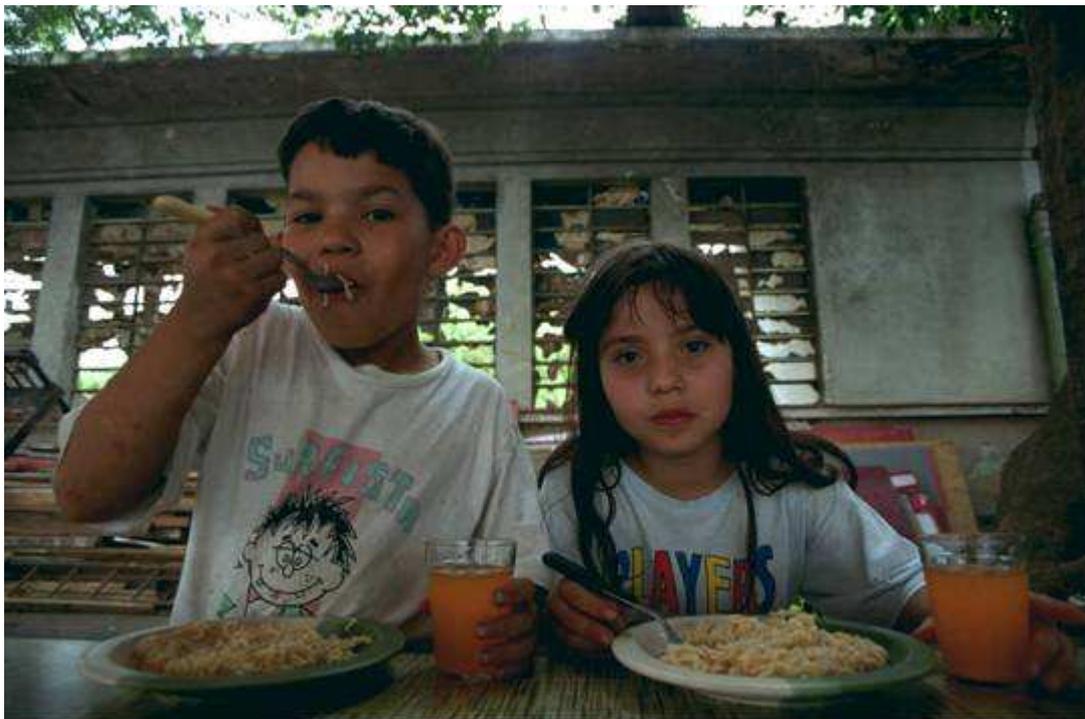


Figura 6.30 La etapa escolar es el periodo donde niños y niñas aprenden a cuidarse y a conocer los límites relacionados con las actividades que realizan. Fuente: Banco imágenes CNICE

3.4 Trabajar y convivir

Trabajar y convivir han sido fácilmente conjugables en el pasado. En nuestra sociedad altamente tecnológica hemos ido perdiendo la práctica del trabajo que, por necesidad, se hacía en común y que, en muchas ocasiones era generador de convivencia. Esta experiencia de trabajar y convivir al mismo tiempo se ha dado, por ejemplo, en muchos trabajos relacionados con el mundo **rural** como la siega o las matanzas. Eran actividades basadas en la **convivencia** y en la **confianza**, en las que participaban hombres y mujeres.



Figura 6.31 En las sociedades rurales, se trabaja y convive al mismo tiempo propiciando así relaciones y vínculos afectivos. Fuente: Banco de imágenes CNICE

Por su parte, las mujeres han sido expertas en aunar esfuerzos y juntarse entre sí para la realización de múltiples tareas, desde lavar la ropa en los ríos, hasta hacer el pan en el horno comunal o participar en la organización de un festejo. Eran contextos en los que el tiempo de trabajo y el tiempo de convivencia era el mismo; en las que el trabajo y la diversión se gestaban en el mismo espacio.

Lo que tratamos de decir con esta reflexión es que, si bien la técnica trae importantes ventajas, el uso que se hace de ella en muchos lugares de trabajo puede propiciar una mayor individualización del mismo, una disminución de espacios y tiempos de convivencia. Pero también es cierto que la técnica es vivida en muchos casos, sobre todo por las nuevas generaciones, como un elemento que propicia la relación, de manera que una pantalla de móvil o de ordenador no es un obstáculo, más al contrario, es un vehículo que permite la relación mientras se está trabajando.

En cualquier caso, lo que nos interesa destacar de este tipo de experiencias es que convivir y trabajar puede resultar relativamente fácil, si ponemos en el centro

de nuestras pretensiones la **relación** entre las personas y alrededor de ésta se desarrollan otras muchas facetas y actividades; sin embargo trabajar y convivir puede no ser tan fácil cuando se pone el acento fundamental en la productividad, el poder o los beneficios.

En el centro educativo el trabajo va unido a la convivencia, son inseparables. Por ello los centros se convierten en escenarios privilegiados para que el alumnado aprenda que cuando la convivencia es fluida, cuando las relaciones están presentes, cuando el profesorado, los alumnos y las alumnas se relacionan sin violencia, entonces el trabajo se desarrolla en condiciones óptimas; se aprende **más y mejor**.



Figura 6.32 Cuando en el centro educativo se establece una relación de convivencia mejoran las condiciones de aprendizaje. Fuente: Banco imágenes CNICE.

Milagros Montoya y José M^a Salguero¹⁰ ahondando en el trabajo para la convivencia que se realiza en los centros educativos, proponen una serie de

¹⁰ Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos. Cide/Instituto de la Mujer. Madrid, 2004.

actividades de las cuales comentan: *“Más que actividades aisladas, el valor de la propuesta radica en el proceso de trabajo y de participación progresiva de las tutorías. Es decir, el valor está en que no hay nada de extraordinario, sino que cada tutor o tutora y por contagio –podríamos decir- todo el profesorado ha sentido que las cosas mejoraban, que se estaba más a gusto, que era más agradable trabajar en el centro. Pero, sin saber por qué, como si hubiera surgido por casualidad, sin que se descubriera ninguna causa específica de este bienestar. Más o menos como suele suceder en la casa donde todo funciona bien gracias a la madre que mantiene cada cosa en su sitio, cada necesidad atendida y cada persona sabiéndose única y singular. Y si se pregunta por qué sucede esto, sorprende la respuesta que habitualmente suele ser: porque sí, porque es lo natural. Hace falta reflexionar y pararse a pensar para ver que en la convivencia no hay nada que surja por casualidad, sino que siempre hay alguien que ha hecho algo para que en vez de violencia haya civilización, es decir, bienestar”.*

3.5 La participación social

Ya hemos visto en apartados anteriores que hombres y mujeres podemos tomar la decisión de **crear mundo con nuestros trabajos cotidianos**, sean a no remunerados. Implicar a nuestro alumnado en este tipo de decisiones es también una tarea del colegio que pasa por mostrar y trabajar sobre cuestiones que ocurren en el centro, en el barrio, en el pueblo, o en el mundo para ser contenidas, tratadas, denunciadas o solucionadas y que requieren una disposición por el **bien común** y por tener en cuenta a las demás personas.

Para ello es imprescindible la **participación social**, aquella que se hace al lado de y con la mediación de otras personas con las que establecemos una relación. Implica saber que el mundo se construye de la mano, y que a pesar de que la historia está llena de personajes que con sus descubrimientos o aportaciones cambiaron el mundo, son los actos cotidianos que apenas tienen renombre los que realmente permiten los cambios. La participación social es también un trabajo útil y necesario que se puede realizar a través de múltiples vías que van

desde cooperar con una asociación hasta la colaboración en una propuesta del centro escolar.

Dentro del marco educativo ya hemos visto que son las mujeres, generalmente madres y profesoras, quienes en mayor medida se implican en este tipo de tareas a través, por ejemplo de su participación en las asociaciones de madres y padres o en la formación a través de cursos, seminarios o charlas.

Se trata de que nuestro alumnado “tome nota” de esta disponibilidad de muchas madres, pero también de cada vez más padres y de profesorado, y entiendan que son formas de hacer que ayudan a mirar alrededor y a proponer acciones para mejorar la convivencia en los entornos cotidianos. Observa los siguientes ejemplos:

- *La Asociación de Madres y Padres de un centro educativo organiza a principio de curso un sistema de recogida de libros de años anteriores para poder repartirlos entre el alumnado que los necesite. En la actividad de recogida participan los alumnos y alumnas del centro que quieran colaborar y en general lo hacen con entusiasmo y muchas ganas.*
- *En una actividad relacionada con la importancia de la recogida de basuras, un grupo de alumnos y alumnas de primaria hizo un recorrido por el municipio observando lo que ocurría alrededor de los contenedores de basura. Después, con la ayuda del profesorado, prepararon un pequeño informe y lo entregaron en la concejalía de urbanismo del municipio.*

+ Para saber más. Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos. CIDE / Instituto de la Mujer, 2004. Pág. 97-104. 

- *En un centro educativo, entre alumnado, profesorado y familias se tomó la decisión de que una parte de la limpieza diaria del centro se llevaría a cabo entre alumnos, alumnas y profesorado; de esta forma pretendían, además de*

realizar una labor educativa, ahorrar un dinero que querían utilizar para otras actividades.



Figura 6.33 Muchas madres dedican tiempo y esfuerzo a participar en la vida de los centros educativos y contribuir así en la educación de sus hijos e hijas.

Se trata de saberse parte del mundo e **implicarse** en el diálogo con otras personas sobre los asuntos que les interesen. Se trata de despertar en el alumnado un interés por entender y mejorar lo que ocurre en sus ámbitos cotidianos. Indudablemente, el grado de implicación y responsabilidad varía según la edad y si en infantil se trata de entender que cuidando los juguetes contribuimos a que todos los niños y niñas puedan jugar, al llegar a secundaria se tratará de entender la parte de responsabilidad que cada cual tiene, por ejemplo, en la limpieza y decoración del instituto

Trabajar sobre esto requiere incidir en aspectos diferentes para que la **información llegue por igual** a chicos y a chicas. Es posible que encontremos que a ellas les llegan con más facilidad los mensajes de participación social porque muchas tienen una referencia de solidaridad muy clara en sus propias madres a las que ven que consiguen sacar adelante numerosos asuntos de la

vida cotidiana gracias a su propio trabajo y al respaldo de abuelas, vecinas, amigas, etc. Sería importante que los chicos también entiendan que muchos de los grandes cambios que mejoran nuestra vida se hacen también desde lo cotidiano y, aunque a veces requiere pensar cómo ayudar a cambiar otros países o situaciones, también supone pensar en la propia realidad, en los eventos que nos tocan a diario y practicar desde ahí la solidaridad que ayuda a sostener la vida.

3.6 Actividades

7. Haz una observación de los espacios, tiempos o actividades del centro educativo en el que enseñas, en los cuales se da una especial relevancia al hecho de que el trabajo y la convivencia vayan unidos
8. ¿Conoces el trabajo que hace el AMPA en tu centro educativo? Infórmate de actuaciones que realizan que tengan que ver con la convivencia.
9. Haz una búsqueda de mujeres y hombres que a lo largo de la historia han contribuido a generar paz mediante acciones de paz. Observa después la relevancia de estas personas y sus acciones en los libros de texto y materiales que se utilizan habitualmente en tu centro educativo.

4. Repaso del módulo

Hablar de proyectos de vida con el alumnado supone acompañarles en el descubrimiento de lo que son y lo que quieren ser, mostrándoles un mundo abierto a infinitas posibilidades en el cual tienen que buscar su propio hueco en función de sus capacidades, deseos y características, así como ayudándoles a tener en cuenta el contexto y las circunstancias donde su vida se desarrolla.

Chicos y chicas a menudo se plantean de forma diferente sus proyectos de vida. Mientras ellos suelen centrarlos en sus actividades profesionales, ellas

sin dejarse de percibir como profesionales, también se preguntan por la posibilidad de ser compañeras, madres, amigas, etc. Y esta diferencia en muchas ocasiones se convierte en una grave desigualdad que sitúa a las mujeres en un plano de inferioridad en el terreno laboral, sólo por el hecho de ser mujeres y de considerar que en sus proyectos de vida caben opciones que implican que la vida es una y en ella cabe lo profesional, lo familiar, lo social, lo festivo..., por separado, de dos en dos o todo a la vez.

Desde el ámbito educativo podemos contribuir limar estas desigualdades intentando que chicos y chicas entiendan cada proyecto de vida como un itinerario donde aprender como ejercer una profesión, pero también para aprender a afrontar los trabajos que requiere la vida cotidiana y la convivencia, así como participar de aquellas otras actuaciones que implican un compromiso con el bienestar de una comunidad.

En cada proyecto de vida, cada alumna y cada alumno tendrán que reflexionar en algún momento acerca de cuestiones como las siguientes:

- Las **capacidades** que cada persona presenta; aquellas que desarrollan con ganas, con gusto; aquellas que le permiten crecer y disfrutar.
- Las **posibilidades** de desarrollar esas capacidades dentro de una actividad profesional, eligiendo cuidadosamente aquella formación que permita optimizar su talento o habilidad, dentro de sus posibilidades reales.
- El **deseo** y la necesidad de ejercer cada profesión desde la propia singularidad, desde lo que cada hombre y cada mujer puede aportar partiendo su visión del mundo y de su creatividad.
- La necesidad de aprender a reconocer y realizar los trabajos que genera la **vida cotidiana** y a compartirlas con mujeres y hombres con quienes se convive.

- La importancia de contar con un **tiempo propio** para la reflexión, el descanso, el pararse a mirar por dónde se va y para qué, para preguntarse por las necesidades, los deseos, la forma de afrontar las dificultades.
- Tener en cuenta que las necesidades afectivas, de **relación**, de cuidado hacia sí y hacia otras personas, requieren también un espacio para pensarlas y un tiempo para realizarlas, que debe incluirse en cada proyecto de vida.

5. Actividades

1. Realiza una observación de la representación profesional que aparece en las imágenes y textos que utilizas habitualmente como material de apoyo. Anota el tipo de actividad que realizan mujeres y hombres.
2. Piensa y anota las razones por las que elegiste la profesión que realizas.
3. Haz una pequeña búsqueda del trabajo de las mujeres a través de la historia y anota alguna cuestión que te haya sorprendido.
4. Imagina que una alumna llega a clase comentando que ha leído en un periódico que las mujeres, por el hecho de ser mujeres, cobran menos. ¿Cómo tratarías este asunto con ella y con el resto de la clase?
5. Haz una propuesta de actividad que tenga en cuenta la introducción de saberes cotidianos desde la asignatura que habitualmente impartes.
6. Piensa acerca de lo siguiente: ¿Qué ventajas tiene para los hombres su incorporación al trabajo doméstico?

7. Haz una observación de los espacios, tiempos o actividades del centro educativo en el que enseñas, en los cuales se da una especial relevancia al hecho de que el trabajo y la convivencia vayan unidos.
8. ¿Conoces el trabajo que hace el AMPA en tu centro educativo? Infórmate de actuaciones que realizan que tengan que ver con la convivencia.
9. Haz una búsqueda de mujeres y hombres que a lo largo de la historia han contribuido a generar paz mediante acciones de paz. Observa después la relevancia de estas personas y sus acciones en los libros de texto y materiales que se utilizan habitualmente en tu centro educativo.

6. Bibliografía

- Autoría Compartida; Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos, CIDE e Instituto de la Mujer, Madrid, 2003.
- Autoría compartida; El trabajo de las palabras. Cuadernos inacabados, nº 51, Horas y horas, Madrid, 2008.
- Autoría Compartida; Palabras que usan las mujeres para nombrar lo que hacen y viven hoy en el mundo del trabajo, Cuadernos Inacabados nº 52, Horas y horas, Madrid, 2008.
- Autoría compartida. Por preguntar que no quede. Nosotras creamos mundo. Cuadernos de educación en valores nº2. Instituto de la Mujer/CIDE, Madrid, 2006.

- Nella Bosnia y Adela Turín; Arturo y Clementina, Lumen, Barcelona, 1991.
- Annarosa Butarelli y otras, Una Revolución Inesperada, Narcea Ediciones, Madrid, 2001.
- Juan Calzón Álvarez y María Jesús Cerviño Saavedra; El Misterio del Chocolate en la Nevera, Cuadernos de Educación no Sexista nº 15, Madrid, 2003.
- Juan Calzón Álvarez y María Jesús Cerviño Saavedra; Los Saberes de cada día. Cuadernos de Educación no Sexista nº 16, Instituto de la Mujer, Madrid, 2003.
- Cándida Gago; Atlas de las mujeres en el desarrollo del mundo. SM, Madrid, 2007.
- Grupo 'Dones i Treballs'; Malabaristas de la Vida, Mujeres, Tiempos y Trabajos. Icaria – Más Madera, Barcelona, 2003.
- Graciela Hernández Morales; Cómo Orientar a Chicas y a Chicos. Cuadernos de Educación no Sexista nº 5, Instituto de la Mujer, Madrid, 1997.
- Concepción Jaramillo Guijarro; Formación del Profesorado: Igualdad de Oportunidades entre Chicas y Chicos. Instituto de la Mujer, Madrid, 2001.
- M^a Milagros Montoya Ramos y José M^a Salguero Juan y Seva; Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos. CIDE/ Instituto de la Mujer, Madrid, 2004.
- Nuria Solsona i Pairó; La Actividad Científica en la Cocina. Cuadernos de Educación no Sexista nº 12, Instituto de la Mujer, Madrid, 2002.

- Nuria Solsona i Pairó; La Química de la Cocina. Cuadernos de Educación no Sexista nº 13, Instituto de la Mujer, Madrid, 2002.
- Constanza Tobío; Madres que trabajan. Dilemas y estrategias, Cátedra, Madrid, 2005.