

¹⁰ Citado por Drucilla Cornell e Adam Thurschwell, en "Feminismo, negatividad, Intersubjetividad", en *Teoría Feminista y Teoría Crítica*, editado por S. Benhabib e D. Cornell, Valencia, Ediciones Alfons el Magnanim, 1990. p.214.

¹¹ Citado por D. Cornell e A. Thurschwell, Loc. Cit. Ibid., p.213. (tomado de *Prisms*).

¹² Ibidem.

¹³ Ver por exemplo: Honneth, "The Social Dynamics of Disrespect: on the Location of Critical Theory Today", en *Constellations*, vol.1, nº 2, Basil Blackwell, out. 1994, pp. 255-269.

¹⁴ J. Benjamin, *The Bonds of Love*, p. 12.

¹⁵ Véxase S. Benhabid, "El otro generizado y el otro concreto, la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista", en *Teoría Feminista y Teoría Crítica*, pp.119-149.

¹⁶ Véxase, por exemplo, Johanna Meean, "Autonomy, Recognition and Respect: Benjamin and Honneth", en *Constellations*, vol.1, nº 2, Basil Blackwell, 1994. pp.270-285.

¹⁷ Benjamin, *The Bonds of Love*, p. 16. (de aquí en adiante as referencias a este libro inclúense no texto indicando soamente a páxina).

¹⁸ En "Autonomy, Recognition and Respect", Loc.cit., p.271 e 278.

¹⁹ Véxase Jessica Benjamin, "The Shadow of the Other (Subject): Intersubjectivity and Feminist Theory", *Constellations*, vol.1, nº 2, Basil Blackwell. 1994. pp.231-254. Tamén J. Derrida, "Violence and Metaphysics", en *Writing and Difference*, Chicago, Chicago University Press, 1978. (Hai trad. española, J. Derrida, *Escríptura y Diferencia*, ed. Anthropos, Barcelona, 1989)

²⁰ Véxase M.Herrera, "Equal respect among unequal partners: gender difference and the constitution of moral subjects", *Philosophy East and West*, vol. XLII, nº.2, University of Hawaii Press, 1992. pp.263-275.

²¹ Véxase para esta última *Unruly Practices. Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. University of Minnesota Press, 1989.

Filosofía e Xénero
Aula Castelao de Filosofía
Edicións Xerais de Galicia, 1996
España

- 1 - *hermenéutica*
- 2 - *deconstrucción*
- 3 - *relación en la educación*
- 4 - *discriminación*

COORDINACIÓN DE HUMANIDADES



PROGRAMA UNIVERSITARIO DE
ESTUDIOS DE GÉNERO
"Centro de Información y Documentación"

Nº 234

2901

13.30
6934
4033

Curriculo oculto e construcción do xénero na escola

M. A. Santos Guerra

Nunha sociedade onde é obligatoria a competición, os castigos por retirarse da competición, particularmente nun contexto educativo, son evidentes. Na construcción dun sexo superior e outro inferior non podería haber mecanismo máis útil que o que convence aos designados como inferiores de que deberían deixar de participar. É moito máis "civilizado" que as mulleres se retiren libremente. Seducidas ante a perspectiva doutras recompensas diferentes, demasiadas de nós convertémonos en triunfantes perdedoras na escola.

Pippa Brewster, 1993

UN DOS ELEMENTOS que configuran a forma de ser, de sentir e de pensar das persoas nunha sociedade é a escola. Non é o único nin o primeiro pero é un dos máis influentes dado o tempo que permanece o alumno e a alumna nela, a plasticidade da psique nas primeiras etapas e as especiais circunstancias que caracterizan a dinámica escolar.

Na sociedade capitalista, a escola é un factor esencial para a transformación dos patróns culturais. O sexismoxo é unha das claves que definen a nosa sociedade. Se a escola se define como un axente de reprodución, terá instalada na súa estrutura e no seu funcionamento esta clave patriarcal e androcéntrica.

Un eixo no que se apoia a reflexión sobre o modo de vivirse e de comportarse como homes e mulleres nunha sociedade é o de xénero. O sexo, segundo A. Giddens (1989) está construído polas "diferencias anatómicas e biolóxicas que distinguen ás mulleres e aos homes". Outra cousa é o xénero que, en termos sinxelos e complementarios é definido por Light, Keller e Calhoun (1991) como "todas as características non biolóxicas asignadas a homes e mulleres". Boa parte dos problemas do

sexismo radica na supresión desa diferencia ou, ás veces, na caprichosa e interesada interpretación e utilización dela. Considéranse naturais moitas diferencias que nacían das expectativas, esixencias, mitos, intereses e costumes da sociedade.

Educación e socialización son dous fenómenos de natureza diferente, áinda que frecuentemente se identifican. A socialización é un proceso mediante o cal o individuo asimila as pautas culturais da sociedade na que vive. O concepto de educación engade uns componentes críticos que esixen do individuo unha actitude intelixente e analítica. A educación non trata de incorporar mimeticamente as pautas, os valores, os modos de actuar, senón de sometelos ao rigor da análise e á depuración dos criterios éticos.

A escola actúa como mecanismo de reproducción social, económica e cultural. Dentro das pautas de reproducción atópanse as de carácter patriarcal, propias da nosa cultura androcéntrica.

Aínda que a tarefa da escola ha de ser o desenvolvemento da educación, frecuentemente limitou a súa actividade a unha inxenua ou malintencionada tarefa socializadora. Hai tres aspectos que, ao meu xuízo, determinan a esixencia educativa da escola.

a. A busca do coñecemento científico fronte ao saber vulgar. Os alumnos chegan á escola cun immenso caudal de información procedente da observación, da comunicación informal, dos medios audiovisuais, etc. Unha boa parte desa información non é de carácter científico, non está sometida ao rigor da análise. En primeiro lugar, porque está construída sen as esixencias que impón o coñecemento científico. En segundo lugar, porque intereses de diverso tipo manipulan o saber a prol dos beneficios.

b. A actitude crítica fronte a unha actitude inxenua que non é capaz de descubrir o xogo dos intereses. A actitude crítica non só esixe o rigor no coñecemento senón que se pregunta polos criterios que rexen as conductas. A actitude crítica descobre os fios invisíbeis que moven ás persoas e ás institucións. Atribuir ao azar ou á providencia as situacións culturais supón unha actitude inxenua que arreda dunha comprensión auténtica e dos cambios racionais e xustos que se derivarian dela.

c. O compromiso ético que ha de converter a escola nunha instancia de desenvolvemento moral dos individuos e dos pobos. Non só porque ela mesma trata de situarse na órbita dos valores senón porque tende a unha vida de maior calidade para todos. "O uso da intelixencia impón-nos buscar a claridade común. Só pode construírse a benefactora cúpula dos dereitos utilizando as cimbras e andamiaxes da razón. Pero só a valentía do inventar, esa actitude reduplicativamente creadora que charme poética, arríscase a elevar máis e máis a dignidade humana." (Marina, 1995)

A escola actúa e inflúe de diferentes xeitos nos alumnos e alumnas. Unha delas está loxicamente establecida no currículo explícito, no conxunto de actividades, contidos e obxectivos que intencionalmente se propón desenvolver para acadar uns fins. Outro xeito (ao que quero destinar estas reflexións) é o currículo oculto, é dicir, o conxunto de influencias que non está explicitado, que non é patente, que non é abertamente

intencional e que, por ese mesmo feito, encerra unha peculiar potencialidade.

Farei unha salvidade que afecta a todo este traballo e a moitos outros realizados por varóns. Salvidade que é coherente co trasfondo do que quero formular nestas páxinas. É abrumador o número de académicos e investigadores (varóns) que estudaron a escola sen seren conscientes da influencia que o feito de ser homes exerceu no seu discurso. Un discurso que está lastrado polos condicionantes de xénero, algunas veces de xeito burdo, outras de maneira imperceptíbel.

"No mundo académico contemporáneo, os investigadores masculinos non se preocupan acerca de que o feito de ser un home ou de estudiar aos homes, poida comportar unha parcialidade de xénero, pero dáse por sentado das teorías feministas, pola súa mesma asociación coas mulleres, que son políticas (non eruditas) ou triviais (non algo no que se teña que traballar para comprender por que a xente ten ese xénero preciso).

Moi rara vez houbo investigadores masculinos que estudasen de xeito consciente a psicoloxía dos homes, ou a historia dos homes, ou que considerasen a posibilidade de que o que senten os homes sobre as mulleres e a súa propia identidade de xénero poida afectar calquera aspecto do seu pensamento e actuación no mundo.

Esta negación de acharse nun sistema de xénero e a determinación que implica ten tamén consecuencias prácticas. Os investigadores masculinos tenden a non ler teorías feministas nin a pensar nas posibles consecuencias para o seu propio traballo.

Deixaselles ás mulleres a responsabilidade de pensar sobre o xénero pero, porque o facemos, ese traballo depréciese ou segrégase da corrente principal da vida intelectual". (Flax, 1991).

A pretendida asepsia do discurso científico impide que se teñan en conta consideracións desta natureza. Consideracións que afectan non só ao xeito con que se tratan os temas de estudio senón á selección que deles se realiza e ás aplicacións que posteriormente se fan.

Que é o currículo oculto da escola

Curriculo oculto é o conxunto de normas, actitudes, expectativas, crenzas e prácticas que se instala de xeito inconsciente nas estruturas e no funcionamento das institucións e no establecemento e o desenvolvemento da cultura hexemónica das mesmas.

"O currículo oculto funciona dunha maneira implícita a través dos contidos culturais, das rutinas, interaccións e tarefas escolares. Pero o que cómpre sinalar é que, normalmente, dá como resultado unha reproducción das principais dimensións e peculiaridades da nosa sociedade". (Torres, 1992).

Jackson, citado por Appel, chama currículo oculto ás normas e valores que son implícita pero eficazmente ensinados na escola e dos que non se acostuma falar nas declaracións de fins e obxectivos do profesorado.

Poderíamos definir o currículo oculto da seguinte maneira: "O que se aprende na escola de maneira non explícita e non intencional e da transmisión do cal tampouco é consciente o alumnado" (Fernández Enguita, 1990).

A escola non é unha institución inocente, non é unha organización neutral. A súa mesma configuración, a súa estructura e o seu funcionamento están rexidos por unha dobre moral (Etkin, 1993) que se oculta baixo a superficie amábel das apariencias ou a hipócrita manifestación oficialista dos seus fins e intencións. A perversidade das institucións está por enriba das intencións concretas e particulares dos profesionais que traballan nelas.

"O perverso non é un proxecto illado, unha estratexia dun grupo de transgresores, senón un subproducto congruente co modo de funcionamento da organización" (Etkin, 1993).

O currículo oculto está arraigado en diferentes elementos da práctica e da estrutura escolar, a saber:

- Estructuras*
- Rituais*
- Normas*
- Crenzas*
- Escenarios*
- Linguaxes*
- Relacións*
- Expectativas*
- Rutinas*
- Valores*
- Materiais*
- Comportamentos*
- Actitudes*
- Mitos*

Charo Altable (1993), analizando os procesos de construcción do xénero na escola, define así a noción de currículo oculto:

"O conxunto de normas e valores inconscientes de conducta, aprendidas na primeira infancia e perpetuada despois na escola a través dos contidos e sobre todo a través dos comportamentos, actitudes, xestos e expectativas diferentes do profesorado respecto aos alumnos e ás alumnas".

Para Altable, a noción de currículo oculto refírese non só á escola senón a todos os ámbitos da cultura e da sociedade. Neste traballo refíreime exclusivamente ao currículo oculto escolar.

Noutro lugar (Santos Guerra, 1992) falei dos efectos secundarios do sistema educativo. Chamo efectos secundarios ás consecuencias que, sen ser explicitamente pretendidas, se derivan dunha forma determinada de organizar a experiencia, de estructurar os espacios, de artellar os tempos, de establecer as relacións, de realizar as tarefas...

"Entendo por efectos secundarios aquelas consecuencias non pretendidas, non explicitamente buscadas, que se derivan da actuación

escolar. Non os denomino secundarios porque teñan escasa importancia, nin sequera menos que os efectos pretendidos, senón porque non están no punto de mira inmediato e prioritario dos profesionais nin dos políticos da educación" (Santos Guerra, 1992).

Os efectos secundarios poden ser, en ocasións, más decisivos que os pretendidos. Non preguntarse por eles significa eliminar un singular contido da análise institucional. A peculiaridade dos mecanismos de socialización que se establecen a través do currículo oculto fai especialmente relevante o seu estudio e o seu control.

Como actúa o currículo oculto

Os nexos causais na educación encerran problemas difíciles de solucionar. A relación causa-efecto establecese de forma interesada e pouco rigorosa. Os bos efectos atribúense a unhas causas e os malos a outras. Establecer estes nexos de forma gratuita ou arbitraria non só ten que ver con errores e imprecisións de tipo técnico senón que afecta á natureza moral do proceso educativo. Os bos efectos atribúense á influencia da escola e dos educadores/as. Os malos xustificanse pola falta de aplicación, intelixencia ou bondade dos individuos. É preciso incrementar o rigor das análises.

"O termo efecto fai referencia, na súa raíz etimolóxica (*efficere*), á producción de resultados. A acción dunha causa leva consigo un efecto. É certo que no mundo da educación se abusou en numerosas ocasións dos nexos causais. As explicacións causais son frecuentemente pouco rigorosas cando falamos do ser humano. O afán de confirmar teorías previas, o desejo de atribuir efectividade ás actividades, aos discursos e ás institucións, a necesidade de explicar os fenómenos, etc. levan a converter en efectos as accións e as actitudes das persoas" (Santos Guerra, 1992).

O proceso atributivo de carácter afirmativo ten o seu correlato na desvinculación inxustificada, é dicir, que a escola pode producir efectos nos que non se repara, pode exercer unhas sutís influencias que non se teñen en conta.

Existe un terceiro problema que cómpte sublinhar no que se refire á construcción do xénero. A escola non só ten que evitar a reproducción de patróns de comportamento sexista senón que ha de intervir discriminando positivamente ás rapazas co fin de corrixir os hábitos, os discursos, a linguaaxe e as prácticas que se adquieren noutros ámbitos culturais (familia, rúa, medios de comunicación...)

O currículo oculto da escola actúa de xeito subrepticio, persistente e omnímodo. Estas características confirenlle unha especial capacidade de incidencia.

a. Actúa de xeito subrepticio, de modo oculto, por iso é difícil detectar as súas influencias e as súas repercusións.

b. Inflúe de maneira persistente, xa que ao estar presente en todos os elementos e accións da organización exerce unha influencia continua.

c. Ten carácter omnívoro xa que está instalado en todas as vertentes (estáticas e dinámicas) da escola.

Noutro lugar dixen (Santos Guerra, 1994) que as características do perverso na escola están configuradas polos seguintes elementos:

a. O perverso é irracional: A desviación perversa non é unha cuestión de erro, de ignorancia ou de imprevisión. Existe racionalidade na instalación do destructivo. Dende dentro todo é explicábel, todo ten sentido e coherencia.

b. O perverso é inxusto: A perversidade produce víctimas. Ao ter lugar no marco da estrutura organizativa converte ao prexudicado en indefenso. En efecto, o carácter asimétrico da comunicación sitúa á vítima en inferioridade de condicións. A inxustiza é más contundente se se ten en conta que os visos que ofrece a institución (sobre todo unha institución que se chama educativa) son os da bondade e a equidade.

c. O perverso é tramposo: A estrutura da comunicación lingüística, por exemplo, orientase a exercer influencia sobre o receptor máis que a favorecer o consentimento e o diálogo. Por iso, algunas formas falsificadas de consenso resultan más prexudiciais que a carencia de diálogo.

d. O perverso é recorrente: A perversidade non é un fenómeno ocasional, anecdótico, froito dunha acción illada ou dun momento de descontrol. Non se trata dun erro imprevisible ou dunha trama intencionada senón dun ambiente e unhas condicións determinadas que producen a inxustiza e o prexuízo.

e. O perverso é contextual: A perversidade non se produce no baleiro e non é doada de descomponer en elementos constitutivos integrantes. Está arraigada no contexto e opera a través do mesmo de xeito imperceptible.

f. O perverso é estructurado: O perverso pode estar vinculado tanto á invariancia e ó inmovilismo como á innovación e ao cambio. En efecto, hai inercias que discriminan á muller, pero tamén existen formas de cambio que a prexudican.

Moitos dos efectos do currículo oculto prodúcense de xeito inconsciente. Non todos eles teñen un carácter negativo, pero o feito de non seren formulados de maneira explícita fainos especialmente perigosos.

Os efectos que xera o currículo oculto sobre a discriminación polo sexo son, ás veces, moi sutís, por iso fai falta prestar unha atención especial para detectalos. Outros teñen un carácter burdo e tan insultante que é difícil explicarse como poden manterse nunha sociedade democrática e nunha institución que se autocualifica de educadora.

Analizamos de seguido algunas das múltiples facetas do currículo oculto na escola no relativo á transmisión dos estereotipos sexistas.

O círculo maldito: O ensino, traballo de mulleres

Segundo Apple (1988) na división horizontal do traballo as mulleres tiveron os peores tipos de traballo (oficinistas, secretarias, mestras, limpiadoras...). Na división vertical, as peores condicións (tempo parcial, escasa autonomía e baixa remuneración...)

O traballo da muller considérase inferior debido simplemente ao feito de que o fan as mulleres. A profesión docente foi considerada propia de mulleres (chegouse a dicir que era un xeito de prepararse para a maternidade).

"Os que avogaban porque as mulleres exerceesen o ensino, sostiñan que as mulleres non soamente eran profesores ideais para os mozos (debido ao seu espírito paciente e servicial) senón que o ensino constituía a preparación ideal para a maternidade" (Apple, 1988).

O feito de que as mulleres se fagan cargo maioritariamente dunha profesión como a docencia, á súa vez, fai que socialmente se considere menos valiosa, menos relevante, menos cualificada. A medida que o traballo se feminiza pagase menos, controlase máis, descualifícase. O círculo maldito ten unha secuencia de dobre dirección: o labor asistencial ten unha menor cualificación, por conseguinte realizana mulleres. E, á súa vez, como a realizan mulleres ten unha menor valorización.

O ensino é un enclave feminino. Dentro da profesión, a maior presencia das mulleres nos niveis inferiores do ensino fronte á masiva presencia de varóns na superior é outro signo da discriminación polo sexo.

O mesmo habería que dicir respecto ao desempeño de cargos dentro do sistema educativo. A maior presencia de varóns en postos de dirección redonda nese patrón de funcionamento discriminador. Ball (1989) fala do "harén pedagógico" que constitúen algunas escolas infantís nas que un director se acha á fronte dun equipo de mulleres.

Cando era Director dun Centro Escolar no que puxemos en marcha un proxecto coeducativo (a experiencia describese no libro Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora; Santos Guerra, 1984), facendo unha revisión das pautas sexistas instaladas no Centro, atopámonos con que na etapa de Preescolar só había mulleres. Preguntámonos a que se debía ese feito. As escusas fóreronse disolvendo no razoamento: os pais e as nais prefírenlo, as mulleres son más sensíbeis, en todos os lugares se fai así, elas deséxano...

Os contidos curriculares

Algunxs autores e autoras, a partir dos anos setenta, insisten en que a escola non é soamente reproductora das relacións económicas senón das relacións patriarcais, asignando papeis específicos aos homes e ás mulleres.

Universalízase o modelo masculino, invitando a que participen as mozas nel. Aínda que as escolas mixtas reciben a nenos e nenas para que sigan un currículo idéntico, o certo é que as institucións escolares teñen unha configuración masculina.

"En todos os aspectos, as escolas mixtas particularmente as escolas de secundaria, son institucións masculinas" (Ball, 1989).

Os contidos das diversas disciplinas, os exemplos que aportan os libros de texto, as imaxes que reproducen, ofrecen unha concepción do mundo e das persoas dende a perspectiva androcéntrica.

"Os textos escolares, ademais do seu contido explícito (matemáticas, lingua, sociais...) coa didáctica propia de cada materia, transmiten parte

dunha cultura. Describen un tipo de realidade social, unhas formas de organizarse, uns valores, unhas maneiras de expresar as emocións, unhas normas, uns modelos de vida...

Estes modelos culturais, se ben non son obxecto da asignatura estudiada, subxacen en todos os textos e van conformando de forma solapada uns valores, unha noción do adecuado e do inadecuado socialmente establecida. Estes modelos culturais e, en concreto, os modelos de comportamento masculino e feminino, a forza de repetirse, solidificanse, fixanse, convéntense en normas" (Arenas, 1995).

O libro de texto é de crucial importancia por ser unha das fontes fundamentais de coñecemento para os nenos e as nenas, xa que ten unha longa presencia na vida dos escolares, é tomado como punto de referencia da aprendizaxe, serve de ponte entre os pais e a escola e pode ser utilizado en solitario durante todo o tempo que se queira. O libro de texto ten tamén un carácter prescriptivo xa que é o referente directo da aprendizaxe.

As tarefas que asignan os libros a homes e mulleres (Nilsen fala en 1973 do "culto ao mandil" para referirse á imaxe que se dá da muller nos libros de texto), as representacións icónicas, os exemplos nos que aparecen actuacións, os papeis que uns e outras desempeñan, a situación dentro e fóra do fogar, son algúns dos indicadores a través dos cales se amosan os estereotipos de xénero. Todos lembramos con nitidez algunas das ilustracións que aparecían nos libros escolares da nosa infancia.

Na análise dos libros de texto poden aparecer referencias relativas ao estereotipo social e ao estereotipo psicolóxico (Arenas, 1995).

No que se refire ao estereotipo social, poderíamos dicir que a muller ten menor protagonismo, está moi presente nas tarefas da casa e no coñado dos fillos, ten participación nas actividades de tempo libre e desempeña un papel principal como obxecto de consumo erótico.

En tanto ao estereotipo psicolóxico, a muller presenta estados de alegria e tristura, amosa actitudes de diálogo, dependencia e receptividade, e preséntase como un ser débil e coqueto que deseja agradar ao home.

Os modelos que se perciben na familia, na escola, na publicidade, nos libros, na sociedade en xeral, conforman unha forma de autocomprenderse, de autodefinirse e de comportarse.

A historia aparece protagonizada por homes, os exemplos reproducen os estereotipos masculinos, a escala de iconicidade amosa varóns con mulleres subordinadas, os contos teñen protagonistas positivos de sexo masculino, etc.

O sexismo dos libros de texto podería ser utilizado criticamente, como suxire Mariot Scott (1993):

"Dada unha mentalidade feminista, incluso os libros de texto analizados anteriormente [a autora fai un repaso do contido e da forma sexista de libros de texto de xeografía, historia, matemáticas, física...] poderían constituir un recurso educativo non sexista se se empregasen

criticamente, pero son pesimista respecto a que isto ocorra en pouco máis duns cantos casos".

Os libros de texto son un reflexo da cultura hexémónica. Hai neles, pois, reflexos do sexismio imperante. Un xeito de eliminalo é suprimir dos libros calquera referencia sexista, pero deixar aí o cambio sería como pretender facer a cirurxía dun rostro deformado no espello que reflecte a imaxe.

Expectativas do profesorado

Un xeito de configurar o xénero baséase nas expectativas que os profesores/as senten e manifestan respecto aos sexos.

Cando se lles di aos nenos que van ser capaces de conseguir unhas metas, que deben esforzarse en acadar uns logros, que se espera deles un determinado esforzo, depositan nesas expectativas estereotipos de xénero que condicionan o desenvolvemento posterior.

A profecía de autocumprimento (Watzlawick, 1993) acaba realizándose ao cabo como efecto do seu mesmo enunciado. Os nenos e as nenas interiorizan as aspiracións externas dos seus mestres e mestras e converténdolas en propias.

"Unha profecía que se autocumple é unha suposición ou predicción que, pola soa razón de terse feito, converte en realidade o suceso suposto, esperado ou profetizado, e deste xeito confirma a súa propia exactitude" (Watzlawick, 1993).

Algunhas das investigacións realizadas na escola (Rosenthal e Jacobson, 1977) amosan como a concepción dos profesores/as respecto á capacidade dos alumnos/as e as expectativas respecto ao seu rendemento se convertían en mellores resultados. Como os alumnos/as interiorizan a concepción e a expectativa, podería atribuirse o resultado tanto ao esforzo persoal como á positiva consideración do profesorado. Esta retroalimentación mantense e incrementa a intensidade do proceso: posto que hai boas expectativas mellórase o autoconcepto, como o autoconcepto é elevado respondese ás expectativas...

No caso de nenos/as o fenómeno ten unha dobre cara, tamén complementaria: as boas expectativas respecto aos alumnos teñen o seu contrapunto coas que se teñen respecto ás nenas.

Os procesos atributivos dos fracasos realizánsen vinculándoos ao feito de ser muller e non a outros factores ou circunstancias. Dese xeito o autoconcepto deteriorase ou empobrécese, actuando de xeito constrictivo. A "teoría da atribución" explica moitos fenómenos psicolóxicos a través de nexos causais infundados.

As expectativas teñen unha vertente complementaria nas representacións ou nas felicitacións polo que se fixo. E un elo máis da cadea. Se non se acadou o desexado formúlase un reproche; se se acadou, unha felicitación. Deste xeito os estereotipos de xénero mantéñense. Espérase das nenas que non digan tacos; se o fan, reciben un reproche. Espérase dos nenos que non sexan choromícas; se choran, recrimínalles por iso.

Visibilidade dos rapaces

Un dos modos de analizar os comportamentos e as actitudes das persoas que están nunha aula ou nun centro é a visibilidade ou invisibilidade dos axentes que interveñen na práctica cotiá.

"Se nos acollemos a unha categoría como o grao de visibilidade ou invisibilidade de cada un dos membros que constitúen un grupo de clase, poderemos agrupalos en dous grandes grupos de estudiantes: o alumnado visible e o invisible, segundo os profesores e profesoras poídan ou non lembrarse deles" (Torres, 1990).

Nas aulas e fóra delas existen códigos de comportamento segundo os cales unhas conductas convértense en desexabeis ou indesexábeis. A través deseas códigos, frecuentemente non explicitados, os alumnos/as van aprendendo que é o que se debe facer ou o que se debe evitar. Moitos deseas códigos teñen que ver co xénero. A negociación dos significados está en boa parte condicionada polas tradicións e pola cultura institucional.

As nenas atópanse dominadas por unha dinámica discriminatoria. Elas teñen que comportarse dunha maneira especial en relación ao xeito en que o fan os rapaces. As diferencias de xénero funcionan na aprendizaxe de acomodarse á cultura imperante na escola.

A visibilidade pode ter un contido positivo ou negativo. Alguén pode chamar a atención por ter bo comportamento ou ben por xerar un conflito. Os nenos fanse presentes (son más visibeis) a través dun tipo de conducta máis ruidosa, máis conflictiva, máis arrogante.

As accións en que os nenos cobran un maior protagonismo agrúpanse nestas categorías:

a.- Accións de protesta: Os alumnos encabezan reclamacións ou presentan reivindicacións de forma vigorosa ou agresiva.

b.- Accións agresivas: Os alumnos entablan pelexas, discusións ou fan provocacións a outros que xeneran conflictos e turbulencia...

c.- Accións de reclamo: Os alumnos demandan a atención en forma de preguntas, de solicitudes de axuda, de intervencións acaparadoras de protagonismo...

Este tipo de comportamento pode verse, referido ás preguntas na aula, na investigación realizada por Martínez Reina nun instituto de bacharelato en 1993.

"Un profesor explícales aos alumnos as cuestións da área de ciencia e cando estes contestan dirixese ás mozas preguntando, ¿enterásteis?"

O seren más visibeis acaparan máis intensamente a atención do profesorado, sexa en sentido positivo ou negativo. Moitos alumnos que teñen comportamentos disruptivos son cualificados con termos cálidos como gamberrete, trasno, pelexón, revoltoso...

As características da visibilidade teñen o seu correlato nas da invisibilidade e poden centrarse na timidez, na marxinalidade, e na ansiedade. É máis doado atopar nenas nestas últimas categorías". (Torres, 1990).

Configuración dos escenarios

A configuración e o uso dos escenarios non son inocentes. Todo ten un significado, frecuentemente oculto baixo a superficie da rutina e da inocencia.

Pasados os tempos en que as rapazas estaban en lugares diferentes e outros, más recentes, en que as rapazas entraban por portas distintas e permanecían en dependencias diferentes ás dos rapaces, atopámonos nesta escola mixta na que as discriminacións cambiaron de forma, non de contido.

Os espacios reproducen os patróns de comportamento sexista. Así, os servicios de nenas adoitan ter espellos e non os dos rapaces. Os campos de deporte están reservados a xogos de nenos (fútbol case sempre) mentres que as rapazas conversan (algúns din "andan con contos") en lugares apartados.

Nalgúns colexios, o profesorado (guiado polo desexo de que os nenos non exclusiven o uso dos espacios de recreo) prohibelles aos nenos xogar ao fútbol ou a outros deportes que fan difícil a participación das nenas. A inercia fai que as nenas sigan conversando ou facendo outras cousas mentres o espacio queda libre, momento que os nenos formulan a súa demanda, con aparente lóxica:

- Se as nenas non queren xogar, ¿por que non o facemos nós?

Unha vez máis a intervención educativa esixe romper con pautas que parecen xustas e igualitarias pero que, ao meu xuizo, necesitan un tempo pedagóxico e un ritmo de transformación peculiar.

Opcionalidade condicionada

Durante catro anos fui director dun centro escolar. Unha das iniciativas que puxemos en marcha a prol da educación integral foi un amplo e diversificado currículo de actividades paralelas (chamábamos paralelas para evitar o socorrido termo de complementarias que parece indicar que se trata de actividades de segundo rango ou de adorno). Programamos máis de 50 actividades: musicais, deportivas, manuais, literarias, icónicas...). Entre elas estaban a actividade de cociña e a de punto. Cando os alumnos e alumnas fixeron as inscricións anotaronse en cociña 70 rapazas e un só rapaz. O segundo día o rapaz desaparecería. Tivemos que intervir para preguntar nas clases se os varóns do Centro non comían. Foi necesaria unha intervención correctora dos estereotipos. Algo parecido sucedeu coa actividade de punto.

Cando se pretende aumentar a optionalidade co fin de romper os estereotipos cómpre estar alerta para evitar que a intención coa que nace a iniciativa non se desvirtúe e acabe favorecendo aquilo que pretendía corrixir.

Nun traballo realizado por varias autoras (1991) en cincuenta e catro centros de Secundaria sobre optatividade e sexismo atopan que as eleccións realizadas polo alumnado responden, en boa medida, á "interiorización dos roles e expectativas prefixadas segundo o sexo nestas idades".

En efecto, as opcións teñen un sesgo incontestábel. Por exemplo: Un 3% de mozas elixen electricidade fronte a un 80 % dos mozos. Sen

embargo, un 80% de mozas elixe mecanografía fronte a un 45 % dos mozos.

As razóns que aducen para xustificar a elección son significativas. Por exemplo, cando os mozos elixen mecanografía, fan por cuestións de utilidade, en cambio as mozas "ven nesta opción un determinante do seu futuro profesional, o cal demostra que ten unha determinada expectativa que difícilmente o sistema escolar pode modificar" (Varios, 1991).

Todo iso amosa que as propostas de superación do sexismo non surten efecto de forma automática. Moitas reformas que inicialmente teñen como pretensión corrixir a discriminación son convertidas polo sistema en reformas que a acentúan.

Quebra da secuencia

Resulta significativo que a presencia máis numerosa e o éxito máis claro das mulleres nas diversas etapas do sistema educativo sufra unha quebra en dous momentos de excepcional importancia:

a.- A elección da carreira: Os estudos de maior relevancia social e económica teñen unha maior presencia de varóns, fronte ao número máis elevado de mulleres nas carreiras de carácter social (enfermería, maxisterio, psicoloxía, pedagogía, psicopedagogía...). As causas son ao meu xuízo, de diverso tipo: En primeiro lugar, as expectativas dos pais e nais sobre o futuro profesional das fillas son menores que as que teñen respecto aos fillos. Os profesores e profesoras manifestan menores apoios e potencian menos ás mozas nas súas opcións profesionais. As mesmas mozas consideránsense incapacitadas para algunas materias ou profesións, encarnando a "profecía de autocumprimento" da que fala Watzlawick.

b.- A incorporación ao mundo do traballo: Pese á manifesta e inequívoca demostración das capacidades das mulleres nas etapas primeiras do sistema educativo (e tamén no último tramo respecto ás mulleres que superaron o primeiro abismo), o acceso ao mundo do traballo está claramente sinalado pola discriminación. As causas teñen aquí un marcado componente social importante (os patronos exercen unha sutil ou burda discriminación), e tamén de carácter psicolóxico (en caso de que un dos dous membros deba atender ao fogar e aos fillos, é a muller a que fai esta opción de forma voluntaria ou obrigada)

c.- O desenvolvemento profesional: Moitas mulleres, guiadas por patróns tradicionais, recortan ou limitan o seu futuro profesional baixo diversas escusas (atención do fogar, coidado dos fillos, cesión dos seus dereitos ao interese do home, presións sociais...)

Todo iso ten que ver con cada muller e tamén ten influencia noutras mulleres que se guían por modelos establecidos. De aí a importancia de cambiar as situacións, as actitudes, as concepcións e as prácticas.

Mito das excepcións

Frecuentemente, alúdese ás excepcións que pretendan romper unha regra social. Dise que se algúns mulleres chegan, todas poden chegar. É a falacia ou mito da excepción da que fala Tyac (citado por Stephen Ball, 1989): Se calquera pode, cada un pode.

Este fenómeno ten lugar na sociedade, na familia e na escola. O feito de que haxa mulleres ministras, mulleres directoras de escola ou alumnas que chegan a conseguir as mellores cualificacións, non significa que todas poidan facelo coa mesma facilidade e, sobre todo, coa mesma facilidade que o poden conseguir os homes. Porque o problema reside na falta de igualdade de oportunidades coas que uns e outras contan. Vexamos algúns factores que inflúen na desigualdade:

- a.- As expectativas familiares e sociais.
- b.- O autoconcepto dexenerado.
- c.- Os medios disponíveis.
- d.- Os modelos existentes.
- e.- As saídas do domicilio ou da cidade.
- f.- A dedicación á maternidade.
- g.- O abandono do traballo para dedicarse ao fogar.
- h.- As dificultades de contratación no mundo laboral.
- i.- O coidado dos fillos.

Hallack (1977) manifesta esta idea cunha suxerente ilustración. Varias persoas van realizar a mesma carreira. Todas saén do mesmo punto de partida. Todas van escoitar o mesmo disparo de saída. Todas teñen que chegar á mesma meta, pero unha ten unha perna atada a un ferro, outra ten unha bolla de ferro amarrada cunha cadea aos pés... ¿Poderán chegar da mesma forma á meta? A carreira é a mesma, pero as condicións de partida marcan unha insalvábel diferencia.

O acoso sexual na escola

As relacións interpersoais entre profesores e profesoras, entre directivos e profesores/as e entre os alumnos están cargadas moitas veces de discriminación.

En boa medida, esa discriminación non é percibida polos axentes, pero basta focalizar a atención e intensificar a análise para percibir que existen frecuentísimos indicadores sexistas.

a.- Moitas das bromas e dos rumores e os chismes da Sala de Profesores céñtranse en dimensións da vida privada e dos comportamentos persoais dos profesores e das profesoras.

b.- As bromas que fan os nenos e as nenas teñen moitas veces contenido sexista. Abonda observar un patio de recreo para descubrir como se tinxeñ as relacións das influencias discriminatorias.

c.- O acoso sexual ten case sempre a mesma dirección, sexa de profesores respecto ás alumnas, sexa entre compañeiros (profesores respecto a profesoras e rapaces respecto a rapazas)

Os estereotipos de xénero que existen na sociedade teñen lugar tamén na escola. Por iso, a dirección do acoso está marcada pola masculinidade.

"As profesoras novas e as estudiantes en prácticas eran obxectivos principais do abuso sexual. Isto non é de estranhar. Como sinala Farley as mulleres que están en postos de baixo status teñen más probabilidades de que as traten como simples obxectos da excitación masculina que

as mulleres que teñen máis autoridade na situación laboral" (Whitbread, 1993).

Este é un problema delicado na nosa cultura, xa que moitas mulleres non se atreven a denunciar o acoso dos varóns. A resposta da sociedade é receosa ante este tipo de queixas ("ela provocaría", "non será para tanto", "é unha estreita", "sería unha broma"...). Moitas persoas atribúen a simples chistes ou bromas as obscenidades que os homes din dirixíndose ás mulleres. Outras entenden que os apalpamentos ou os beliscos son simples gracias entre compañeiros.

Estes problemas non se abordan de forma habitual e compartida. O acoso convértese nun feito illado, violento e excepcional. ¿Abórdanse algunha vez estas cuestións nas sesións de traballo do profesorado?

"O primeiro anuncio dunha reunión para profesoras sobre o tema do acoso sexual que apareceu na Sala de Profesores atopouse cunha reacción mixta por parte dos membros varóns do claustro. Recibiu a aprobación dalgúns que pensaban que había tempo que era necesaria unha iniciativa deste tipo, a incredulidade doutros que non comprendían a postura e a alarma dos que non querían recoñecer que podería ser necesario" (Whitbread, 1993).

Comportamentos que se considerarían ilícitos na rúa, aceptanse na escola como se as súas paredes protexesen a impunitude. O problema reside en que as mulleres se defenden destas agresións sexuais de forma individual e non colexiada.

O currículo oculto é absolutamente determinante aquí e é difícil cambiar actitudes reforzadas dende o nacemento. Só cando a maioría do profesorado é tan coherente na súa actitude cara ao sexismo como o é ante o racismo hai algunha esperanza de influír sobre os alumnos (Whitbread, 1993).

O principal obstáculo para a acción colectiva é que as mulleres consideren o acoso sexual como un feito individual e illado e non como unha forma de trato habitual nunha sociedade sexista na que o grupo das mulleres é discriminado de moi diversas formas.

Sendo a escola unha institución educativa e que, por conseguinte, debe analizar, corrixir e superar as situacóns de inxustiza, resulta especialmente inadmisíbel que dentro dela se practiquen formas de discriminación polo sexo.

Cargos académicos

Aínda que a presencia da muller no sistema educativo, sobre todo nos seus niveis inferiores é maior cá dos homes, é pequeno o número de mulleres que ocupan cargos directivos.

As explicacións que adoitan darse (escaseza de tempo, dedicación ao fogar, carga excesiva, falta de apoios sociais...) son máis unha consecuencia que unha causa. Outras razóns que se aportaron están ainda máis lonxe da realidade (non lles interesa o éxito nin o poder, non teñen confianza en si mesmas, non teñen iniciativa, posúen un sentimento de autoestima moi baixo...). Penso que existen outras razóns que sustentan esas explicacións:

"A razón real da ausencia da muller en tarefas de dirección é debida á súa falta de identificación co modelo de liderato imperante, e ás diferencias de modos, maneiras e estilos en relación cos seus compañeiros directivos, evidentemente á marxe da eficacia dun estilo ou outro na xestión" (Santos Sanz, 1994).

Nos últimos anos comezan a realizarse algunas investigacións sobre estes temas levadas a cabo por mulleres (Shakeshaft, 1986; Blackmore, 1989). Nelas estudiase a discriminación da muller dende as perspectivas que afectan ás oportunidades das mulleres.

As teorías do liderato asentáronse sobre características persoais como o dinamismo, agresividade, racionalidade, autoestima..., que se consideran propias dos homes.

Os rituais, as normas e a linguaxe

A escola é unha organización ritualizada. Na súa cultura instálanse moitas formas de actuación que a rutina converte en ritos.

As escolas que teñen uniformes, por exemplo, esixen pára as mozas deseños de saias e para os mozos de pantalóns. Cando se utilizan babís, os das nenas teñen unhas cores e os dos nenos outros (Case sempre os mesmos: azuis para os rapaces e rosa para as rapazas).

As formas de saúdo son diferentes. Repítense no caso das nenas, expresións alusivas á súa beleza, ao seu lindo vestido, ao seu corte de pelo... No caso dos rapaces utilizanse outro tipo de claves: notas obtidas, victoria ou derrota do seu equipo favorito...

Un dos modos de estimular a emulación é facer competir aos nenos e ás nenas. Non só na dinámica da aula senón tamén na dos recreos. Fanse alusións ao retraso duns ou doutros, organízanse grupos integrados só por rapaces ou por rapazas para xogos e tarefas, compárase o rendemento deles e delas, contrástase quen deixa os pupitres máis limpos e ordenados...

As cancións, os xogos, os refráns, os chistes, etc., reproducen pautas sexistas de forma velada e inconsciente. É o cabaleiro valente o que salva á fermosa dama, é o príncipe poderoso o que esperta á bella dormente, é o home forte o que protexe á muller débil...

Impregnándoo todo está a linguaxe, como un clima onnipresente. Non só na gramática e na sintaxe, tamén o diccionario foi feito por homes.

Os comportamentos dos adultos

O xeito de actuar do profesorado é un elemento esencial do currículo oculto. O discurso teórico entra, ás veces, en contradicción coas prácticas cotiás. E son estas as que teñen unha maior carga de influencias. Por iso resulta moi negativo que se encarnen comportamentos contraproducentes na vida cotiá: bromas ferintes sobre a muller, actitudes sexistas na comunicación, reiteración dos estereotipos nas actividades...

O feito de que haxa máis varóns nos equipos directivos, máis mulleres nas aulas de menor nivel académico, "señoras da limpeza"

encargadas de mesteres de rango menor..., ofrece aos alumnos unhas imaxes e uns modelos de xénero que inflúen nas súas actitudes.

Nunha investigación realizada en varios centros de Cataluña comprobouse que é moi escasa a presencia de mulleres nos departamentos de tecnoloxía e de matemáticas. O que leva a concluir ás autoras do estudio:

Non podemos deixar de pensar no esforzo negativo do modelo xenérico que representa para as mozas o feito de que as mulleres ensinantes teñan escasa ou nula presencia nos departamentos de tecnoloxía industrial ou de matemáticas, precisamente os que abren as portas ás profesións con máis demanda social. (Coscojuela e Subías, 1993).

A disciplina está concibida como un problema para as profesoras, xa que se consideran máis "brandas" cós profesores. Estes estereotipos transmítense aos alumnos e alumnas.

"Un dos problemas perennes a que se enfrentan as profesoras nunha escola masculina onde traballan homes é a crenza dos mozos en que as mulleres son brandas e non poden controlar a clase sen que un home as axude e respalde as súas medidas disciplinarias. No mundo abertamente machista dos mozos adolescentes este control significa case sempre forza física –se non como realidade, polo menos como ameaza" (Whitbread, 1993).

No recreo, nas excursións ou na organización das actividades, as profesoras repiten os estereotipos tradicionais: elas encárganse de preparar o café, de facer a comida ou de preparar o vestiario...

Como actuar dende a vertente educativa

A intensificación das dimensións autenticamente educativas da práctica escolar prevénennos sobre os perigos da socialización acrítica e sitúannos nunha perspectiva crítica.

Formación do profesorado

E difícil coeducar na escola se os profesores e profesoras non teñen unha formación inicial axeitada. Isto implica que as Facultades de Educación consideren nas súas dinámicas internas e nos seus planos de estudios a análise das prácticas sexistas.

Os proxectos de formación do profesorado rara vez se deteñen na importancia dos aspectos coeducativos, anque existen alguas interesantes experiencias (Altable, Ch. e outras, 1989).

Dende un punto de vista formativo é necesario, ao meu xuízo, incorporar nos planos de estudio materias sobre a muller, sobre a coeducación, sobre o feminismo... Sei que polo feito de incorporar disciplinas teóricas non se transforman as prácticas, pero é un factor máis de reflexión e de cambio.

"As dificultades proveñen do feito de que cando se aceptan os Estudios da Muller como compoñente dunha carreira non se cambia nada máis, nin o que se presenta como saber no resto do curso, nin os

métodos de avaliación que se utilizan para cualificar aos alumnos". (Wolfe, 1993)

A formación non se produce pola asimilación de coñecementos, pero sen eses saberes será máis difícil chegar á transformación das concepcións sobre a realidade. Podería suceder que os homes obtivesen cualificacións sobresalientes nos Estudios sobre a Muller sen modificar un ápice as actitudes machistas. ¿Para que, pois, estes estudos? Creo que para reflexionar sobre o que a historia e a realidade nos aprenden, convertendo os datos inertes nun coñecemento crítico e rigoroso.

A formación do profesorado non só se basea na elaboración dunha lista de disciplinas. Esixe revisar as estratexias a través das que se produce a formación e a coherencia das pretensións educativas coas prácticas institucionais.

"Os Estudios sobre a muller, despois de todo, non se refiren simplemente a unha asignatura, senón que incorporan unha perspectiva política segundo a cal as mulleres están oprimidas" (Wolfe, 1993).

A formación de profesionais reflexivos (Schon, 1991) esixe un nivel de simbiose entre a teoría e a práctica que non pode limitarse ao almacenado de coñecementos e de datos nin á observación mecanicista do funcionamento da institución.

A formación inicial ten o seu complemento inevitábel na formación permanente.

Ninguén se forma dunha vez para sempre, dunha vez por todas. Agora ben, cómpre elixir aquelas estratexias de formación verdadeiramente eficaces para a asimilación e para o cambio.

Dende un modo de concibir o profesional como un aplicador de teorías e prescripcións externas, a formación adecuada serían cursos e receitas. Dende a concepción do profesional asentada na racionalidade práctica sería a investigación do mesmo sobre a súa práctica o que lle axudaría a discernir con profundidade e a comprender de xeito rigoroso aquilo que fai e que debe transformar.

Espertar a actitude crítica

Un dos modos de actuar na vertente educativa é avivar a actitude crítica dos alumnos e das alumnas, especialmente a destas. Para eso cómpre observar atentamente a realidade. Observar non é mirar, é buscar, o cal require un principio estructurador da atención. Para iso cómpre, ademais unha capacidade de análise dos contidos da observación. Moitas persoas observan as mesmas cousas pero cada unha extrae conclusiones diferentes. Fai falta, en fin, un marco teórico que converta a análise en fonte de aprendizaxe e de experiencia.

Este tipo de análise debe ser impulsada polos educadores e educadoras conscientes da súa responsabilidade no que é esencial da súa tarefa: axudar a pasar dunha mentalidade inxenua a unha mentalidade crítica.

Moitas desas situacións que deben provocar a análise prodúcense na mesma escola, outras aparecen na televisión, na prensa, no cine, na

vida cotiá... Algunhas delas poden ser recollidas e presentadas polos alumnos e as alumnas. É tarefa do profesorado amparar esa análise e recoñecer os erros no caso de que sexan eles mesmos os protagonistas da discriminación.

O peche institucional fai que se repitan as rutinas sen que descubran as pautas de discriminación que están impregnando a vida cotiá. Por iso é conveniente contar con facilitadores externos que axuden ás institucións e aos profesionais a realizar un xuízo máis rigoroso e esixente sobre aquilo que pensan e fan.

Investigar sobre a acción

Realizáronse no noso país investigacións sobre o sexismo nas aulas e no Centro (Subirats e Brullet, 1988; Torres, 1992; Martínez Reina, 1993; Arenas, 1995).

E a través da investigación sobre as prácticas dos profesionais realizada por estes mesmos como pode desenvolverse un coñecemento que xere a transformación.

Trátase dunha investigación realizada polos mesmos protagonistas sobre as prácticas profesionais que realizan co fin de comprendelas e modificalas na súa racionalidade e na súa xustiza. Non se trata soamente de mellorar as prácticas que fai cada profesor/a senón de modificar as situacións nas que se realizan. Porque a educación é unha práctica moral, pero tamén é unha práctica social e política, cómpre modificar as estructuras e o funcionamento das institucións.

Esta investigación encerra a virtualidade de provocar o perfeccionamento dos profesionais a través do coñecemento que brinda. E esa formación é fácil que xurda a decisión de cambio e de mellora.

Cando falo de cambio e de mellora estoume referindo non só a un cambio de prácticas ou de hábitos de comportamento senón a un cambio de concepcións que leva aparellada a modificación das actitudes.

Desenvolver a discriminación positiva

Na escola, como na sociedade, debe existir discriminación positiva cara á muller, co fin de compensar a desigualdade que durante séculos sufriu e condicionou o seu presente e o seu futuro. Tamén porque as situacións actuais en que se produce a convivencia seguen perpetuando as prácticas sexistas.

Os xeitos de comportarse, as iniciativas que se toman os modos de agrupamento, etc. ofrecen ocasións para que os educadores e educadoras interveñan dunha forma crítica e positiva.

"Consciente de que as miñas alumnas e alumnos están presentes nesa aula e en todo o espacio escolar, en condicións de desigualdade, propónome colaborar, non na única educación pretendidamente neutral senón nunha coeducación, que parte dunha situación real, discriminatoria para as mozas" (Urruzola, 1993a).

Noutro traballo esta mesma autora (Urruzola, 1993b) propón algunas sugerencias para romper a discriminación da que adoita ser obxecto a moza nunha escola de mozos:

- Non falar en masculino e nomear as mozas cando hai que dirixirse ao grupo.

- Considerar que as opinións das mozas, os seus acertos e despropósitos son tan relevantes como os de calquera mozo.

- Reforzar os comportamentos positivos delas e colaborar a través deles á súa autoestima.

- Non permitir aos mozos a ridiculización ou ironía dalgúns comportamentos comúns das mozas.

- Frear o protagonismo dos mozos cando acaparan o debate, unha asemblea ou cando só admiten participar nunha actividade se a dirixen elles.

- Corrixir con enerxía os continuos comentarios despectivos que fan das mulleres e sometelos a debate público.

- Valorar nos mozos calidades mal consideradas femininas.

- Subliñar a capacidade estética dos mozos, o seu gosto no vestir, o seu coidado da beleza.

- Recoñecer a capacidade de iniciativa dos mozos como un valor positivo tamén para elas, etc.

É frecuente que, cando se pregunta a un profesor ou profesora se trata igual aos mozos e ás mozas, responda afirmativamente. E tamén é frecuente que cando se analiza a través dunha observación rigorosa na práctica, os feitos digan algo moi distinto.

Educar sentimentalmente

A escola é un cárcere dos sentimientos (Santos Guerra, 1991). Non só porque se dá prioridade nela á educación intelectual senón porque durante moito tempo foron ocultados e reprimidos.

Charo Altable (1993) fai unha proposta de coeducación sentimental que parte do seguinte presuposto:

A coeducación sentimental sería aquela que, partindo da diagnose das emocións e sentimientos de xénero, intentaría, mediante intervencións conscientes e positivas, educar na expresión saudábel de emocións e sentimientos sen os estereotipos de xénero.

A escola non pode desentenderse desta tarefa se deseja abordar unha educación integral. Para educar sentimentalmente cómpre partir de situacións e actitudes que están impregnando as prácticas sociais, familiares e escolares. O xénero constrúese na cultura a través de normas, valores, costumes, ritos e mitos. Cómpre desmontar os estereotipos inxustos que encadran as persoas segundo o sexo. A partir da análise e da superación dos estereotipos inxustos é necesario formular pretensións coeducativas asentadas na racionalidade e na xustiza.

Altable propón, neste mesmo traballo a necesidade de educar para o conflito xa que son precisamente os conflictos os que indican a estrutura cambiante dunha sociedade e os que tenden ao progreso e ao cambio de paradigmas ou modelos de interpretación do mundo.

A coeducación sentimental ten que ver coas concepcións que os individuos se forxan da realidade, dos outros e de si mesmos. Fai referencia ás actitudes (que se conforman a través de mecanismos de interiorización, identificación e aceptación). E conduce a uns comportamentos saudábeis.

Coeducar intencional e colexiadamente

En todos os aspectos, especialmente en secundaria e bacharelato, os centros educativos son institucións masculinas.

Existen posibilidades de desenvolver proxectos colexiados (Santos Guerra, 1984; Villaescusa e Gorrea, 1994) inspirados no paradigma da colexialidade. E outros de carácter particular, realizados en aulas ou con grupos pequenos. (Altable, 1993; Urruzola, 1993a).

As iniciativas deberían ter ao meu xuízo, algunas esixencias que as convertesen en experiencias realmente transformadoras:

a.-Intencionalidade: A acción educativa ten pretensións explícitas. Hai que intervir de xeito meditado e coherente.

b.-Coherencia: Cómpre revisar as pautas sexistas das institucións e das persoas co fin de que a acción proposta non resulte contradictoria e, por conseguinte, hipócrita.

c.-Globalización: Áñada que poden facerse proxectos sectoriais ou fragmentarios é deseñábel que se integre o proxecto na práctica cotiá, abarcando todos os seus elementos e facetas.

d.-Permeabilidade: Refírome á incorporación dos pais e nais ás iniciativas reflexivas e transformadoras. Cando a escola se illa, o seu esforzo queda reducido ao ámbito no que se move.

e.-Colexialidade: Defendo que todos os membros do claustro (non só mulleres, non só profesoras de niveis inferiores, non só membros do equipo directivo...) se impliquen no proxecto. Deste xeito a eficacia multiplicase.

É moi positivo someter a revisión as experiencias que se realizan. Este proceso metaavaluator axuda a comprender os acertos e os fallos das iniciativas e a mellorar futuras innovacións.

Dificultades para a acción educativa

Existen dificultades que fan complicada a superación dos estereotipos e o avance cara a cotas más altas de igualdade e de respeito. Algunhas das que considero fundamentais e que fan lento e tortuoso o avance educativo da escola son as seguintes:

a.- A escola é un trasunto da sociedade xa que está integrada por persoas que se atopan inmersas nela. Non é posibel abandonar na porta da escola os estereotipos que se teñen na vida. Ademais, a escola é unha institución que mantén e perpetúa as estruturas e o funcionamento da sociedade marcadamente androcéntricos.

b.- O individualismo que impide unha formulación colexiada dos procesos educativos. A balcanización que sofre a actividade escolar (un

profesor, un grupo, un lugar, unha materia...) fai difícil a implantación do paradigma da colexialidade.

A fragmentación dos proxectos, das accións educativas e dos mecanismos de avaliación institucional mermán a eficacia da tarefa.

c.- A rutinización dos comportamentos e das actitudes e concepcións dos profesionais que fan difícil a reflexión e a autocriticidade institucional. A escola é unha institución que cambia con dificultade, xa que ten unha forte presión social e goza de escasa autonomía.

d.- O arraigo dos estereotipos de xénero, profundamente implantados no currículo oculto da escola.

A preponderancia do pensamento hexemónico, de carácter androcéntrico, que de xeito máis ou menos burdo, preside e hexemoniza a vida do centro.

e.- A prioridade que se concede no currículo explícito aos contidos científicos das diversas materias. Contidos que están impregnados (na súa selección, na súa estructura e na súa mesma epistemoloxía) por elementos de carácter discriminatorio.

A pretendida neutralidade da ciencia e dos contidos que se seleccionan dela para configurar o currículo básico é un perigo que impide a crítica e o cambio.

f.- O feito de que, aínda que haxa moitas mulleres no ensino, prime sobre as concepcións feministas un rexeitamento ou, no mellor dos casos, un receo.

Presentar as dificultades como colofón destas liñas non ten un fondo desmobilizador ou desesperanzado. É máis ben un xeito de previr contra os problemas que están impedindo un avance más expedito. Exprimase aquí as dificultades co único fin de poder superalas, non de xustificar a inacción ou o pesimismo.

Anque se pretenda incorporar á escola formulacións coeducativas non é fácil que poidan ser eficaces mentres non se transformen as concepcións e as actitudes profesionais. Facer algunas actividades illadas, destinar unha parte do currículo a algunhas cuestións, incorporar algúns dos presupostos teóricos é insuficiente se non se integra todo nun proxecto de escola compartido por toda a comunidade.

Áí está un dos retos dos nosos tempos. Un reto que todos temos que asumir porque ningún garante que os avances se manteñan e ningún pode estar seguro de que sigamos progresando. De feito, a historia amósanos moitos momentos de retroceso (Montero, 1995). Oxalá que a racionalidade e o sentido da solidariedade e da xustiza nos fagan avanzar en boa dirección.

Referencias bibliográficas

Tamén neste apartado, aparentemente aséptico, aparecen formas más ou menos solapadas de sexismo. Referireime a dúas.

Unha é a práctica habitual de empregar as iniciais dos nomes para referirse aos autores ou autoras. Deste xeito, ocúltase a identidade de

quen escribiu ou investigou. Como a nosa cultura é androcéntrica, as iniciais atribuiranse a identidades masculinas. Para algúns lectores e lectoras D. Spender podería ser David, en lugar de Dale, M. Scott podería ser Peter e non Patricia... Cometerían un erro nestes exemplos, como en tantos outros casos.

A segunda é unha selección que se fai, neste mesmo tema, de autores varóns cando a principal bibliografía é de mulleres. Soamente elas poden entender e vivir de xeito absolutamente imposíbel para nós, os homes, en que consiste a forma de pensar e de loitar das mulleres. Soamente elas poden ensinárnolo se estamos dispostos a aprender.

ALTABLE, CH. y Otras (1989): *Proyecto TENENT de formación del profesorado en coeducación*. Col. Educació. Valencia. Institut Valencià de la Dona.

ALTABLE, CH. (1991): *Penélope o las trampas del amor. Por una coeducación sentimental*. Ed. Mare Nostrum. Madrid.

ALTABLE, CH. (1993): "La coeducación sentimental", en RAMOS GARCIA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. Sevilla.

APPLE, M. (1988): "Trabajo, enseñanza y discriminación sexual", en POPKEWITZ, TH. S.: *La formación del profesorado*. Universidade de Valencia.

ÁRENAS FERNÁNDEZ, G. (1995): *La construcción del género en la escuela infantil*. Tese doutoral. Universidade de Málaga.

BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

COSCOJUELA, R. Y SUBIAS, R. (1993): "¿Hombres dirigentes y mujeres ejecutoras?", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 211.

ETKIN: *La doble moral de las organizaciones*. Ed. McGraw-Hill. Madrid.

FLAX, J. (1990): *Feminismo y psicoanálisis. Pensamientos fragmentarios*. Ed. Cátedra. Madrid.

GIDDENS, A. (1989): *Sociología*. Alianza Editorial. Madrid.

HALLACK, J. (1977): *¿A quién beneficia la escuela?* Monte Avila Editores. Caracas.

LAVIGUEUR, J. (1993): "La coeducación y la tradición de las necesidades distintas" en SPENDER, D. Y SARAH, E.: *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.

LERENA, C. (1982): "El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de Primera Enseñanza en España" en *Sistema*, N° 50-51.

LEWONTIN, R.C., ROSE, S. y KAMIN, L. J. (1987): *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Ed. Crítica. Barcelona.

LIGHT, D., KELLER, S. y CALHOUN, C. (1991): *Sociología*. McGraw Hill. Bogotá.

MARINA, J. A. (1995): *Ética para naufragos*. Ed. Anagrama. Barcelona.

MARTINEZ REINA, L. (1993): "Sexismo en las aulas. Investigación en un instituto de Bachillerato" en RAMOS GARCIA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. Sevilla.

MONTERO, R. (1995): *Historias de mujeres*. Ed. Alfaguara. Madrid.

NILSEN, A. P. (1973): "Women in children's literature" en MACCIA, E. S. et al. (Eds): *Women and Education*. Charles C. Thomas. IL.

ORTEGA, F. (1987): "Un pasado sin gloria. La profesión de maestro" en *Revista de Educación*, N° 281.

ORTEGA, F. Y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*. CIDE. Madrid.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1983): *Pigmalión en la escuela*. Marova. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (1980): "La escuela, eárelo de los sentimientos" en *Revista española de Pedagogía*, N° 148.

SANTOS GUERRA, M. A. (1984): *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Ed. Zero Zyx. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993): "Desde la discriminación a la justicia: El camino de la coeducación" en RAMOS GARCIA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. Sevilla.

SANTOS GUERRA, M. A. (1992): "Los efectos secundarios del sistema educativo" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 199.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona.

SANTOS SANZ, M. (1994): "La mujer y la dirección escolar" en *Organización y gestión educativa*, N° 1.

SCHON, D. (1991): *La formación de profesionales reflexivos*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

SCOTT, M. (1993): "Dale una lección: El currículo sexista en la educación patriarcal" en SPENDER, D. Y SARAH, E.: *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.

SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión del género en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Madrid.

VARIOS (1993): *La coeducación, un compromiso social*. Documento marco para Andalucía. Instituto de la Mujer. Sevilla.

TORRES, J. (1990): "Niños visibles, niñas invisibles" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 182.

TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Ed. Morata. Madrid.

URRUZOLA, M. J. (1993a): "¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?" en RAMOS GARCIA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. Sevilla.

URRUZOLA, M. J. (1993b): "Ser una chica en una escuela de chicos" en RAMOS GARCIA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. Sevilla.

VARIAS (1991): "Optatividad y sexismos en la Reforma" en *Cuadernos de Pedagogía*. N° 189.

VILLAESCUSA, J y GORREA, D. (1994): "Coeducación y educación afectivo sexual" en *Cuadernos de Pedagogía*. N° 221.

WATZLAWICK, P. (1993): "Profecías de autocumplimiento" en WATZLAWICK, P. y Otros: *La ralidad inventada*. Gedisa. Barcelona.

WHITBREAD, A. (1993): "Las profesoras son primera mujeres: Acoso sexual en el trabajo" en SPENDER, D. Y SARAH, E.: *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.

WOLFE, P. (1993): "Estudios sobre la Mujer: contradicciones para los alumnos" en SPENDER, D. Y SARAH, E.: *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.

Traducción: Sonia Soto Boullosa

Xénero e o nacionalismo: a inherente inestabilidade de dous conceptos

Begoña Aretxaga

DURANTE a última década un número crecente de investigadores sinalaron a importancia da categoría de xénero na construcción e lexitimación de diferentes discursos colonialistas e nacionalistas. O sociólogo Ashis Nandi (1980), por exemplo, demostrou eloquentemente que o proxecto de colonización británica na India representouse como un proxecto de penetración masculina no que a razón debía gobernar sobre a poboación india efeminada, emocional e inestable. De xeito semellante, a conquista de África foi acompañada dunha retórica de xénero na que a mesma paisaxe africana figura como corpo feminino na que os seus misterios esperan inertes e pasivos a seren descubertos e penetrados (véxase por exemplo, Jean e John Comoroff 1992).

As metáforas veladas ou abertamente sexuais abundan nos diferentes discursos coloniais do século XIX. Tal discurso colonial non está exento de ambivalencia xa que ó feminizar exoticamente toda a poboación conoíteca, como xa indicou o crítico palestino Edward Said (1979), non só en obxecto de apropiación e dominio, senón tamén en obxecto de desexo. Desexo que, por outra banda, fose dos estreitos confins dunha relación heterosexual, xa que como ben sinalou a crítica literaria paquistaní Sara Suleri (1992) traía pantalla dunha feminidade conquistábel, o que se agacha é unha relación entre homes –relación caracterizada por un compoñente xerárquico entre colonizadores e colonizados–.

Se o proxecto colonial se concibe en termos sexuais e de xénero, cabe preguntarse: ¿en que termos se vai concibir o proxecto de liberación nacional? ¿Cal é a natureza da nación mesma? ¿Ten sexo a nación pos-colonial? e ¿é este sexo o mesmo que o dos seus habitantes? Estas preguntas que poderán semellar quizais un pouco triviais, son emporiso crucial para entendermos por que a chamada "cuestión da muller" foi un tema relevante en case todos os nacionalismos modernos. Son tamén fundamentais para entendérmos a reformulación das relacóns de xénero que acompañaron á formación de novas nacións, reformulación que