



*Coeducar en
el tiempo
libre*



EMAKUNDE
EMAKUNDEA EL TIEMPO LIBRE
DURANTE EL DÍA LABORAL

Erakunde Asanuntakileria

Organismo Asanuntakileria del

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

*Coeducar en
el tiempo
libre*

EMAKUNDE/
INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

Vitoria-Gasteiz 1997

TÍTULO: *Coeducar en el tiempo libre*
EDITA: Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer. C/ Manuel Iradier, 36. 01005 Vitoria-Gasteiz
MAQUETACIÓN Y COORDINACIÓN: Ana Rincón
FECHA: Diciembre, 1997
Nº DE EJEMPLARES: 1.000
DESCRIPTORES: Coeducación, ocio, socialización, simposios
DISEÑO GRÁFICO: Ana Badiola e Isabel Madinabeitia
ILUSTRACIÓN: M^o José Gamboa
FOTOMECÁNICA: Rali, S.A. C/ Particular de Costa, 8-10 . Bilbao
IMPRESIÓN: Gráficas Santamaría. C/ Bekolarra, 4. Vitoria-Gasteiz.
ISBN: 84-87595-68-5
DEPÓSITO LEGAL: VI-581/97

PROGRAMA DE LA JORNADA "COEDUCAR EN EL TIEMPO LIBRE"

Vitoria-Gasteiz, 16-17 de Mayo de 1996

1er día

9:30 h. Entrega de documentación

9:45 h. APERTURA

Ilmo. D. José Luis Madrazo Juanes

Director de Juventud. Dpto de Cultura del Gobierno Vasco.

Coordinadora: Agustina Hormías Godoy

Técnica de Juventud del Instituto Foral de la Juventud de Araba.

10:00 h. LA INCIDENCIA DEL GÉNERO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL

Ponente: Dña. María Jayme Zaro

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

11:00 h. DESCANSO

11:30 h. LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO CONFORMADORA DE VALORES, ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS

Ponente: Dña. M^º José Urruzola Zabalza

Asesora de Coeducación en los COPs de Bizkaia.

12:30 h. COLOQUIO

13:30 h. COMIDA

Coordinador: D. Edorta Bergua Giménez

Técnico de Juventud en la Diputación Foral de Gipuzkoa.

14:30 h. EXPERIENCIAS DE COEDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EUSKADI

Ponente:

URTXINTXA Escuela de Tiempo Libre

Ponente: D. Maixabel Agirre Ruiz

Grupo Psicopedagógico de HEZKIDE ESKOLA, Donostia.

Ponente: D. Mikel Madina Ugartemendia

Coordinador de EUSKAL-ESKAUT-GIA ELKARTEA.

16:00 h. COLOQUIO

16:30 h. EXPERIENCIAS EN COEDUCACIÓN FUERA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EUSKADI

Dña. Mercedes Arquero Martín de la Asociación Cultural LA KALLE

Dña. Conchi Jaramillo Gujjarro del Colectivo P'ELLAS

17:30 h. COLOQUIO

18:00 h. FIN DE LA SESIÓN

2º día

Coordinador: D. Mikel Etxebarria Etxeita

Jefe de Servicio de Acción Cultural de la Diputación Foral de Bizkaia.

9:30 h. ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM OCULTO EN LOS PROGRAMAS DE TIEMPO LIBRE

Ponente: Dña. Luz Martínez Ten

Responsable del programa de Coeducación en la Escuela de Animación y Educación Juvenil de la Dirección General de Juventud de la Comunidad de Madrid.

10:30 h. EDUCACIÓN NO SEXISTA EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y EL TIEMPO LIBRE

Ponente: Dña. Menchu Ajamil García

Consultora Internacional en temas de Género y Desarrollo y autora del manual "Taller de Educación no sexista" de Cruz Roja Juventud.

11:30 h. DESCANSO

12:00 h. TRABAJO EN GRUPOS

13:30 h. PUESTA EN COMÚN

14:00 h. CLAUSURA

Ílma. Dña. Itziar Fernandez Mendizabal

Secretaria General de EMAKUNDE / Instituto Vasco de la Mujer.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
APERTURA	11
José Luis Madraza Juanes	
LA INCIDENCIA DEL GÉNERO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL	17
María Jayme Zaro	
LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO CONFORMADORA DE VALORES, ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS	31
M ^a José Urruzola Zabalza	
EXPERIENCIAS DE COEDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EUSKADI	43
LA COEDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE	45
Urtxintxa, Escuela de Tiempo Libre	
LA COEDUCACIÓN EN HEZKIDE ESKOLA	55
Maixabel Agirre Ruiz	
LA COEDUCACIÓN EN EL MOVIMIENTO ESKAUT-GIA LAICO DE GIPUZKOA, ...	61
Mikel Madina Ugartemendia	
EXPERIENCIA EN COEDUCACIÓN FUERA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EUSKADI	69
LA COEDUCACIÓN EN ESPACIO ABIERTO	71
Mercedes Arquero Martín	

ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM OCULTO EN LOS PROGRAMAS DE TIEMPO

LIBRE 83

Luz Martínez Ten

EDUCACIÓN NO SEXISTA EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y EL TIEMPO

LIBRE 101

Menchu Ajamil García

Presentación

El tiempo libre es un espacio educativo en donde junto con la escuela y la familia tiene lugar el proceso de socialización de las personas.

A través de la coeducación en el tiempo libre se pretende contribuir a la superación de la asignación tradicional de roles, valores, actitudes y capacidades en función del sexo, promoviendo un modelo de desarrollo integral de la persona que parta de la diversidad e individualidad de cada una.

Por ello hay que estimular por igual a chicas y chicos para que realicen actividades de diferente índole tanto aquellas relacionadas con el ámbito público como con el privado, compartiendo tareas y responsabilidades y potenciando todos los valores como positivos sin caer en estereotipos de género.

En toda esta labor tienen un papel fundamental los monitores y monitoras de las Escuelas de Animación Sociocultural y las de Tiempo Libre. Por ello es importante que estas personas tengan en cuenta la necesidad de realizar una revisión crítica del sistema de valores y actitudes que pueden condicionar su comportamiento y las expectativas que tienen de su alumnado, así como de una formación continua para llegar a modelos adecuados desde la perspectiva coeducativa.

Es necesario promover juegos que estimulen la imaginación y ejerciten determinadas habilidades no desarrolladas en las chicas o en los chicos, procurando que los juegos de equipo sean mixtos y el papel de líder sea asumido alternativamente por unas y otros. Asimismo, la distribución del espacio y la utilización de los materiales tiene que ser igualitaria, y, por la importancia que tiene como elemento de socialización, se impulsará un uso no sexista del lenguaje en todas las actividades realizadas en el centro de tiempo libre como coloquios, lecturas, etc.

Desde Emakunde, tal como propone el II Plan de Acción Positiva para las Mujeres en la Comunidad Autónoma de Euskadi, se viene potenciando el desarrollo de la coeducación en todos los ámbitos del sistema educativo tanto en la educación formal como en la no formal con el fin de erradicar la discriminación por razón de género y contribuir al desarrollo de las identidades personales desde la diferencia.

Por tanto, es necesario avanzar en el desarrollo de estrategias metodológicas y en modelos de intervención tanto en lo que respecta al profesorado como a los diferentes agentes educativos, de tal manera que la Comunidad Autónoma de Euskadi se dote en las escuelas de educación reglada y en las de tiempo libre de un sistema realmente coeducativo capaz de preparar a chicas y chicos para que afronten de manera corresponsable y en igualdad de oportunidades los retos del futuro. Este fue el objetivo con el que realizamos esta jornada, cuyo contenido, dado su interés, procedemos a publicar.



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

JOSÉ LUIS MADRAZO JUANES
Director de Juventud. Dpto de
Cultura del Gobierno Vasco

Apertura

Buenos días a todas y todos:

En primer lugar quiero agradecer vuestra participación en estas jornadas, fruto del interés por conseguir una sociedad cada vez más solidaria y tolerante en la que vayan desapareciendo las desigualdades que hoy día padecemos.

Concretamente, estas Jornadas surgen, por iniciativa de Emakunde, con el objetivo de impulsar el trabajo de las Escuelas de Tiempo Libre infantil y juvenil y de las Escuelas de Animación Sociocultural desde una perspectiva coeducativa.

Desde un inicio, desde la Dirección de Juventud y Acción Comunitaria hemos apoyado la iniciativa y hemos colaborado en su preparación, sirviendo de cauce ante las Escuelas. Las propuestas y sugerencias que habéis aportado desde las escuelas han servido para configurar el programa definitivo de las Jornadas, como un adelanto de las aportaciones que a lo largo de estos dos días, sin lugar a dudas, nos van a enriquecer no sólo a los y las aquí presentes, sino también a todas las personas comprometidas en impulsar la educación no formal.

Vosotras y vosotros mejor que nadie conocéis la importancia de la educación no formal. Junto a la familia y la escuela, la educación en el tiempo libre es uno de los ámbitos primordiales en el desarrollo de las personas dentro de su proceso de socialización.

La educación en el tiempo libre, por sus propias características, ofrece una serie de posibilidades que debemos tener muy en cuenta.

Por un lado, el propio funcionamiento de los grupos, no sujeto a obligaciones organizativas externas, facilita un tipo de relación de igual a igual entre sus participantes.

Por otro lado, cada grupo establece un proyecto educativo propio adaptado a los verdaderos intereses y necesidades de unas destinatarias y destinatarios concretos, permitiendo que, desde una educación integral se vivencien toda la gama de valores, actitudes y comportamientos no discriminatorios.

En tercer lugar, la posibilidad de seleccionar o elaborar los recursos y materiales educativos más apropiados, incluyendo el lenguaje, garantiza esa tarea educativa no discriminatoria.

A lo largo del día de hoy tendremos ocasión de ir desgranando todos estos aspectos.

Pero para que todas estas posibilidades señaladas se hagan realidad, es necesario que contemos con educadoras y educadores cuyas aptitudes y actitudes sean las más adecuadas. Por ello, quiero resaltar la importancia de las y los monitores de tiempo libre y de las y los animadores socioculturales en la tarea educativa.

Un factor clave de la educación en el tiempo libre es la transmisión de los valores y comportamientos vivenciados por las monitoras y monitores, tanto en su relación con los chavales y las chavalas como entre monitoras y monitores. Por tanto, se ha de tener muy presente la coherencia entre los valores, actitudes y comportamientos que se quieren transmitir y los cotidianamente vivenciados, tanto consciente como inconscientemente.

Durante la jornada de mañana tendremos ocasión de analizarlo detenidamente.

Por último, otro aspecto que creo necesario señalar es la necesidad de que tales educadoras y educadores cuenten con una adecuada preparación tanto teórica como práctica. En este ámbito hay que resaltar el papel que hasta ahora han venido desempeñando las escuelas de formación de personas educadoras.

Esta tarde algunas de ellas nos transmitirán sus experiencias. Pero no quiero dejar pasar por alto el trabajo conjunto realizado por todas las escuelas de formación de educadoras y educadores de tiempo libre infantil y juvenil oficialmente reconocidas en la Comunidad Autónoma de Euskadi respecto a la elaboración de los programas mínimos de formación de las y los monitores. Durante el presente curso 1995-96 se ha iniciado la impartición de los cursos según la nueva normativa, que garantiza que las monitoras y monitores puedan asumir la función de persona educadora encaminada al desarrollo personal del educando y de la educanda y al desarrollo comunitario, formando un estilo de persona monitora con actitudes de coherencia con lo que se educa, servicio, disponibilidad, conocimiento e implicación en el entorno, tolerancia y trabajo en equipo, desde el planteamiento educativo, metodológico y pedagógico de la educación en el tiempo libre.

Dentro de las materias comunes se incluye un módulo dedicado a la "educación para la igualdad: coeducación y sexualidad", dentro del área de intervención y acción educativa en el tiempo libre.

Con ello se ha pretendido responder a una de las necesidades formativas que tanto desde las escuelas reconocidas como desde la propia Dirección de Juventud y Acción Comunitaria del Gobierno Vasco se ha considerado como prioritaria, en aras a ir consiguiendo una sociedad cada vez más solidaria en la que vayan desapareciendo las discriminaciones que todavía arrastramos.

Este tipo de formación tendrá su fruto en la tarea que día a día llevan a cabo las monitoras y monitores de cada uno de los grupos de tiempo libre. Salvo contadas excepciones, la mayoría de los grupos han surgido con un claro planteamiento coeducativo, incluso en los más veteranos, que han cumplido ya su 20 e incluso 25 aniversario en algunos casos. Es de re-

saltar su nacimiento en una época en que tradicionalmente ni tan siquiera la educación mixta estaba bien vista por gran parte de padres y madres.

Por tanto no partimos de cero. Hay una larga e interesante experiencia coeducativa en los grupos de tiempo libre que hay que reconocer en su justa medida.

Igualmente hay que reconocer la necesidad de intensificar dichos esfuerzos, en unos casos, o impulsar su planteamiento en otros.

En cualquier caso, hemos de considerar la educación en el tiempo libre como un ámbito desde el que se puede impulsar el desarrollo de la personalidad de cada educando y educanda en el resto de los ámbitos de su vida personal y social, según he señalado al inicio de esta intervención.

Estas son las claves desde las que se ha planteado la realización de estas jornadas.

Alguna de las escuelas nos habéis expuesto la conveniencia de realizar un planteamiento más integral. Estas jornadas hay que considerarlas como el inicio de un posible proceso, cuya configuración dependerá de los ritmos de trabajo, el nivel de sensibilización y de reflexión de cada una de las personas y entidades interesadas en seguir profundizando.

En principio, estas jornadas están dirigidas especialmente al profesorado de las Escuelas de Tiempo Libre y Animación Sociocultural, aunque se han dejado abiertas también a las monitoras y monitores ya sensibilizados así como a educadoras y educadores de otros ámbitos de intervención.

La metodología de las jornadas permite vuestra participación en los coloquios y de forma especial en el trabajo en grupos que algunas de las personas aquí presentes propusisteis en su día.

La puesta en común al final de las jornadas permite sintetizar no sólo los análisis, exposiciones, puntos de vista y experiencias, sino también recoger las propuestas que estiméis oportuno formular y marcarán las pautas de actuación cara a ese proceso anteriormente señalado.

Reiterando mi agradecimiento por vuestra participación y a Emakunde por la iniciativa de convocar estas jornadas, no me queda sino expresar mis deseos de que estos dos días sean lo más fructíferos posible en bien de la construcción de una sociedad cada vez más justa y solidaria, tarea en la que todas y todos los aquí presentes estamos comprometidos.

MARÍA JAYME ZARO

**Profesora de Psicología en la
Facultad de Filosofía y Ciencias
de la Educación.
Universidad de Barcelona**

*La incidencia
del género en la
construcción de
la identidad
personal*

La identidad personal constituye el eje central a partir del que cada persona desarrolla un determinado modo de vida. En cuanto a seres humanos todos y todas, de algún modo, nos hemos identificado con un modelo de persona, es decir, nos hemos atribuido a nosotros y nosotras mismas una serie de características, de valores... que se convierten en la guía con la cual podemos relacionarnos con el mundo exterior, y con nosotros y nosotras mismas. Es una forma de asegurar la propia individualidad, el ser uno distinto de otra.

Habitualmente tal identidad no constituye un pensamiento consciente, es decir, aunque todas y todos poseamos la propia, no domina nuestro pensamiento, más bien actúa desde un discreto segundo plano, no por ello menos determinante. Hay un sencillo ejercicio, casi un juego, con el que podemos hacerla más visible. En una hoja de papel podemos escribir la pregunta "¿Quién soy yo?" y a continuación "Yo soy...". A partir de aquí cada persona ha de contestar todo aquello que le sugiera la frase, casi sin reflexionar para así asegurar la autenticidad de las respuestas. En estas respuestas se encuentra lo más importante de las respectivas identidades personales, en las que se refleja la influencia socio-cultural, como vamos a ver a continuación,

La identidad personal no viene dado como un accesorio más de todo el equipamiento biológico con que llegamos al mundo. Ha de construirse a lo largo del tiempo, nutrirse de experiencias y aprendizajes que vamos adquiriendo a medida que nuestro contacto con el entorno se va haciendo más y más profundo. Pero este entorno no es más que el producto final de lo que nuestra cultura y sociedad en particular han construido sobre la realidad. Por lo tanto, la identidad personal no está libre de la influencia socio-cultural, razón por la que una parte importante de ella queda definida por los roles sociales; es decir, por la forma con que nos hemos acomodado y participamos en la vida social ejerciendo determinados papeles. Las personas que hayan hecho el ejercicio que antes comentaba, descubrirán que se definen a sí mismas como "maestra", "abogado", "madre", "hijo"... es decir, mediante aspectos relativos a su posición en la sociedad. También harán referencia a aspectos relacionados con su forma de ser, su personalidad o sus valores éticos: "inteligente", "miedoso", "amable", "comprensiva", "religioso"... Para otras personas serán cuestiones de tipo físico: "guapa", "atractivo", "bajo", "narizotas"; que, aunque parezcan secundarios, son variables que rigen el mundo interior de la persona.

Y, por fin, vamos a encontrar aspectos relativos al género: "hombre" y "mujer" son ejes centrales, así como "masculino" o "femenina". ¿Qué significa esto último? Que el sexo, ese ma-

terial biológico con el que hemos nacido, que rige nuestra capacidad de reproducción, ha llegado a adquirir un valor propio con el cual nos identificamos y definimos nuestra individualidad. Es un hecho inevitable: a través de un proceso que se inicia incluso antes de que nazcamos, todos y todas vamos a adquirir una identidad casi independiente, lo que los expertos y expertas han denominado identidad sexual o, en los últimos años, identidad de género, término al que voy a referirme en lo siguiente para designar las ideas y sentimientos que cada persona tiene por el mero hecho de ser hombre o mujer.

El género: un instrumento social

A partir de la realidad biológica, el sexo, se ha propuesto el término género, para destacar de este modo que en nuestra cultura occidental —aunque también en otras culturas— se ha otorgado a lo biológico un contenido psicológico y, especialmente, un contenido social. Así el género constituye el contenedor óptimo para las actitudes, creencias, roles y, en general, estereotipos concebidos en torno a los seres humanos en función de su sexo. Así desde tiempos remotos, las sociedades humanas han utilizado los géneros para categorizar dos grupos o géneros: masculino vs. femenino.

Como señala Victoria Sau (1993), el género tiene dos vertientes: una, la colectiva, implica que cada persona se adapta a las expectativas de la cultura en la que ha nacido; otra, la individual, se refiere a cómo vive cada persona su propio género. Esta última constituye la identidad de género que, como hemos dicho, es una parte esencial de la identidad individual, de tal modo que va a guiar toda nuestra actividad, no sólo cognitiva, sino emocional, afectiva o motivacional.

Mas nos encontramos que las sociedades, constituidas en torno al poder, han establecido una relación de jerarquía de los género que beneficia a unos (lo superior) por encima de otros (lo inferior). En definitiva, cualquier actividad humana forma parte de esa jerarquía social, con la particularidad de que el género de lo masculino se ha convertido en la norma de la sociedad, a la cual el género de lo femenino se ha visto obligado a adaptarse (o someterse). En esta situación destacan tres importantes consecuencias: 1) que las diferencias innatas entre hombres y mujeres han sido reforzadas explícitamente a través del género ; 2) que a través de ese género se han prescrito los roles sexuales, es decir, las conductas apropiadas y características de hombres y mujeres como grupos separados, y 3) que el género, como instrumento de poder, ha constituido la base de los estereotipos de género, por medio de los cuales entendemos lo masculino (el hombre) como lo activo, lo instrumental, el agente de la historia, y lo femenino (la mujer) como lo pasivo, lo expresivo, el sujeto paciente de la historia.

En resumen, la identidad de género, ese particular aspecto de la identidad personal, tiene inevitable (y encubiertamente) un origen social que contribuye a su propia cronificación, con todo lo que ello supone en relación a la ostentación del poder.

Género y educación: socializar a los futuros adultos y adultas

El nuevo ser que llega al mundo no llega solo: tiene ya asignado un sexo (en la actualidad dicha asignación se realiza en el feto). A partir de este momento ese ser, in utero o neonato, empieza a recibir un trato distinto según el sexo al que pertenece. Se halla inmerso ya en un contexto social que le obliga a construir, a lo largo de la infancia, una identidad de género sin la cual no podrá tener una identidad personal, no podrá integrarse en la sociedad y relacionarse, con "normalidad", con otros seres humanos. El género le transmite valores, comportamientos, emociones, pensamientos adecuados e inadecuados.

Los expertos y expertas coinciden en que la identidad de género se consolida hacia los 6 años de edad y ya no puede cambiarse. Niños y niñas, en esta época, son plenamente maleables, abiertos a cualquier tipo de influencia. La conducta de género realizada por padres y madres se convierte en el primer ejemplo a seguir, en el duro camino de la socialización; la familia como microgrupo social, los medios de comunicación en sus diversas formas: TV, cuentos, libros infantiles, películas, etc., amistades y la escuela en particular, aportan la necesaria información para que la infancia constituya el periodo en el que se aprende correctamente cuáles son las expectativas que la sociedad tiene sobre los nuevos individuos e individuos en función de su género: qué papel habrá que cumplir en el mundo. Entonces averiguamos qué conductas nos son apropiadas y qué conductas nos son prohibidas —e incluso reciben castigo—: "una niña no juega con coches porque eso es cosa de niños, del mismo modo que un niño no peinará a otro niño porque eso es femenino (no masculino)". Es importante destacar que todo este proceso de socialización en función del género afecta no sólo a la educación académica, es decir, al aprendizaje de contenidos y actitudes en un contexto escolar, sino también a través de las actividades socio-culturales más lúdicas, es decir, de los juegos, de la distribución del tiempo libre, de las relaciones con otros niños y niñas.

Actuando conjuntamente desde los ámbitos de la escuela y el tiempo libre puede educarse plenamente en la infancia y en la adolescencia de modo que la humanidad, al menos a estos niveles, no siga clasificando a sus individuos e individuos a priori, en términos de "superior/inferior". Las individuos han de ejercer, con pleno derecho, cualquier actividad humana que se propongan; de igual modo, los individuos han de poder manifestarse en toda su complejidad, con lo de femenino que ello implica, porque no hemos de olvidar que en este sentido se está contribuyendo a que el hombre reprima duramente muchos aspectos de su personalidad socialmente reñidos con la masculinidad.

Masculino/ Femenino: algunas cuestiones a considerar en la coeducación

A todo el proceso de socialización que tiene lugar durante la infancia y la adolescencia subyace un mensaje relativamente simple que vamos a resumir a continuación: el hombre es lo importante (ser hombre es motivo de orgullo, de prestigio, concede libertad personal), la mujer carece de valor (a menos que consideremos su existencia como una sombra de la del hombre, como sugiriera Simone de Beauvoir en "Le deuxième sexe"). Dicho mensaje marca, determina, configura en último término la personalidad y el "modus vivendi" del futuro adulto o adulta: no olvidemos que la infancia es la semilla que se abona con la ideología del género.

En consecuencia a lo masculino se le otorgan una serie de valores por exclusión de lo femenino; es decir, lo que se considera características positivas definitorias de los hombres son precisamente aquellas cualidades de las que la mujer, por ser mujer, carece. Así el hombre es seguro de sí mismo, independiente, dominante, activo, competitivo... por lo que la mujer es insegura, dependiente, sumisa, pasiva, solidaria... Por lo tanto toda la existencia del hombre es proyectada hacia el exterior, hacia el espacio público: la exploración, la aventura, el deporte, la ciencia; mientras que la existencia de la mujer se proyecta hacia el interior, hacia el espacio privado (Pool, 1993): la vida familiar, el hogar, el cuidado de otras personas. Estas características, con todo lo que ello implica, van a constituir el núcleo de las identidades personales de muchos hombres y mujeres, de tal modo que todas sus comportamientos, inconscientemente, se acomodarán a ellas.

Como sabemos, durante la infancia y la adolescencia se desarrolla paulatinamente la personalidad, así que no es difícil imaginar que, si persistimos en el uso y abuso del género incluso en las actividades de tiempo libre, los consecuentes hombres o mujeres adultas van a tener unas características estereotipadas que limitarán sus respectivas existencias. En la mujer (niña, adolescente o, finalmente, adulta) cabe destacar ciertas características que habría que manejar en todo momento, a fin de ayudarla a salir de una especie de círculo vicioso en el que la socialización la aboca. Vamos a mencionar algunos aspectos ampliamente debatidos por diversos autores y autoras:

A) Como hemos dicho, el estereotipo masculino aboca al hombre, ya desde la infancia, al éxito, la independencia y la dominancia. Le enseña que controla el mundo exterior, que es dueño de sus actos. Pero la niña aprende lo contrario, especialmente la idea de que no tiene control sobre ese mundo exterior porque es un ámbito exclusivo de los niños, que lo que le es propio es lo interior, lo afectivo, lo pasivo. Esto se manifiesta en los juegos que unos y otras realizan, en el uso del espacio (en el patio, en la escuela, incluso en casa), que es siempre controlado por niños. Los futuros adultos y adultas han aprendido bien pronto quién es el dominador y quién es la dominada.

B) Por otra parte niños y niñas aprenden también a atribuir sus respectivos éxitos y fracasos a razones muy diferentes. Es lo que se conoce como atribución social, y tiene indudables consecuencias en el desempeño adulto. Cuando se obtiene un éxito en cualquier actividad, el niño lo atribuye a factores internos, es decir, a su propia capacidad y esfuerzo; expresiones como las siguientes son habituales en boca de un niño: "soy muy bueno con las mates, he estudiado mucho, soy un genio...". En cambio la niña entiende el éxito como consecuencia de factores externos, la suerte, la buena voluntad de sus docentes, progenitores y progenitoras, amistades... incluso la casualidad es preferible a un reconocimiento de la propia valía: "he tenido mucha suerte en este examen, la profesora me tiene simpatía, ha sido de churra que lo he hecho bien..." difícil es hallar la niña que responda de sus éxitos convencida de su inteligencia o habilidad (por supuesto, las hay, pero no considerando el colectivo femenino. Las diferencias intra-individuales nos recuerdan, de todos modos, la necesidad de no abusar de las generalizaciones y, en todo caso, encienden una luz a la esperanza de ciertos cambios).

Ahora bien, si consideramos el fracaso, entonces las atribuciones se invierten por completo. Para el niño suspender el examen o perder en el monopoly significa que se ha cometido una flagrante injusticia, las razones son evidentemente externas, políticas o sociales. Para la niña, en cambio, se deben a algo interno: aquí sí es su propia capacidad o habilidad la responsable. Imaginemos que un grupo de chicos y chicas juegan a las cartas; si un chico pierde la partida lo más probable es que exclame "¡tengo la suerte en contra! ¡me habéis dado malas cartas!", pero si es una chica, dirá "¡es que no sé jugar! Soy una inútil con estas cosas, no valgo para estos juegos..." ¿Qué consecuencias prácticas tienen estas diferencias? La niña aprende, tras ciertos fracasos reiterados, que es imposible cambiar; adquiere una disposición negativa para aprender de sus errores puesto que considera inútil todo esfuerzo, disminuye su perseverancia, interés y participación en esas áreas que le recuerdan an-

tiguos fracasos (en ocasiones con uno sólo basta) y, por lo tanto, comienza a reducir las posibilidades, tanto profesionales como sociales, que pudiera desarrollar.

C) Muy relacionado con todo lo expuesto anteriormente es el hecho aparente de que las niñas no se sienten cómodas en situaciones competitivas, especialmente si implican que han de enfrentarse a niños. La consabida orientación masculina al éxito, así como la reconocida agresividad asociada a su sexo, no es ajena a este fenómeno. Para algunos autores y autoras esto se debe a diferencias en motivación cuyo origen se da en la infancia; concretamente se refieren a la motivación de logro. Algunas personas han desarrollado una intensa motivación por lograr el éxito, a diferencia de otras que parecen inhibirse ante éste. Los hombres tienen esta motivación, las mujeres no, y por ello en la edad adulta ellas se conforman con puestos de poca responsabilidad y prestigio, peor remunerados respecto a ellos. Como vemos esta idea concuerda con los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad: para la mujer lo importante es lograr el afecto de los y las demás, no el reconocimiento social.

D) También se ha propuesto otra alternativa, conocida como el miedo al éxito (Horner, 1969), en el sentido de que se provoca un conflicto entre la idea tradicional de feminidad y la idea de éxito social. Para alcanzar el éxito hay que competir, hecho que no gusta a la mujer, especialmente porque en muchas situaciones requiere agresividad y eso en la mujer está sancionado socialmente. Además ha de enfrentarse a otros hombres, y ello le crea inseguridad. Consecuencia: el éxito no es femenino. Si reflexionamos sobre estos datos vemos que de este modo apartamos a nuestras niñas y adolescentes de áreas de prestigio, de la ciencia y la investigación, del dominio de su propia vida. Estamos restringiendo el ámbito de conductas de la mujer a fin de mantener la jerarquía de los sexos.

E) Hay que destacar que en determinados ámbitos, precisamente los que exigen competitividad, tal como la implícita en un simple juego, y sobre todo si hay otros chicos por medio, las chicas tienen una autoestima inferior. Por lo tanto necesitan más apoyo verbal que los chicos, especialmente cuando intenten realizar actividades consideradas como masculinas (en las valoradas como propias de mujeres, como lo femenino está socialmente desvalorizado, el éxito no tiene gran importancia). Es ahí donde hay que insistir más, no se trata sólo de motivar, sino de acabar con restricciones sociales injustas capaces de limitar la vida a unas pocas situaciones.

F) Por última, cabe señalar que la adolescencia es un período particularmente delicado en el desarrollo definitivo de la identidad personal, precisamente por acción del género.

Constituye un momento de máxima importancia afectiva en el que las relaciones de pareja empiezan a convertirse en un objetivo y los amigos y amigas tienen gran importancia: de lo que ocurra ahora surgirá el hombre o la mujer adulta. La chica adolescente, que en la actualidad empieza a reclamar su propio espacio, se encuentra con un doble mensaje a partir del cual se va orientar su vida adulta. Desde la infancia se ha adaptado al rol femenino pero ha comprendido que éste está infravalorado, ¿qué significa esto? Aceptar la feminidad tradicional implica aceptar el papel de segundona, rechazarla aboca a no tener éxito con los chicos: hay una contradicción entre el género y los valores asumidos. Y en este momento esa es una de las cosas más importantes para el desarrollo socio-afectivo. Pero la situación es más dolorosa para la chica inteligente que hasta ahora se ha dedicado al estudio: la que saca buenas notas no es femenina, especialmente desde el punto de vista masculino. El chico se siente herido ante una fémina intelectualmente superior a él. Herido, porque ha sido despojado de su papel prepotente: en el pacto tácito de los géneros la ignorancia es un atributo femenino. Así que muchas adolescentes corren el peligro de ser marginadas socialmente si aceptan su propia valía y siguen adelante con sus carreras.

¿Qué han de hacer el coeducador y la coeducadora, sea en la escuela, sea durante el tiempo libre?

- Evitar la perpetuación de los estereotipos de género tradicionales, siendo plenamente conscientes de cuáles son éstos así como de las respectivas variables de personalidad que puedan contribuir a tales estereotipos. Niños y niñas, adolescentes de ambos sexos, deben ser estimulados por igual a realizar actividades de diferente índole, aprendiendo que "per se" ninguna conducta social es necesariamente masculina o femenina.
- Hay que dar especial importancia a los juegos, porque a través de ellos se aprenden los roles adultos. La idea general es estimular a que chicos y chicas experimenten por igual actividades diferentes que impliquen desde la acción, la aventura, el descubrimiento y la ciencia hasta lo relativo al cuidado de la casa. Si se trata del uso de juguetes, que ninguno sea interpretado con una connotación sexista, y sobre todo decantarse por aquellos juguetes que estimulen la imaginación y ejerciten determinadas habilidades cognitivas. Por ejemplo, las investigaciones científicas nos muestran cómo la mujer tiende a realizar tareas que requieren de la habilidad espacial peor que los hombres. Conociendo esto, y sabiendo que la práctica y la estimulación previa son necesarias para desarrollar esta y otras habilidades, promover juguetes y juegos que impliquen dicha actividad y en

-
- los que participen tanto chicas como chicos: juegos de construcción, por ejemplo; o incluso juegos de ordenador que tratan con cubos en dos o tres dimensiones, etc.
- En los juegos de equipo tratar siempre de que sean mixtos. Para algunos autores (e.g., Buss y Plomin, 1979) los chicos se preparan para la vida competitiva y el éxito a través de este tipo de juegos. Las chicas pueden aportar la visión de solidaridad y cooperación que posiblemente falta en este ámbito, y también aprender a sobrellevar el éxito tanto como el fracaso sin necesidad de atribuciones erróneas.
 - Una cuestión que suele plantearse en los grupos es la del liderazgo. El hombre tiende a asumir las posiciones de autoridad y, lo que es peor, la mujer en general tiende a aceptar esta postura. En todo caso siempre que se organice alguna actividad lúdica conjunta que necesite de un o una guía, dar oportunidad para que este papel lo asuma una chica y que el resto aprenda a aceptarlo. Una solución de compromiso es alternar el mando de modo que todos y todas puedan acceder a él y valorar esa situación.
 - Sobre todo no permitir que las chicas se conviertan en meras espectadoras y los chicos en los elementos activos de la situación, a menos que queramos prolongar la relación sexista pasividad-actividad. Sea lo que sea, todos y todas han de participar. Una actividad que gusta mucho tanto en la infancia como en la adolescencia es hacer obras de teatro: esta es una buena fuente para integrar e igualar los papeles masculino y femenino y experimentar nuevas situaciones.
 - En las actividades al aire libre, tener en cuenta el uso y distribución del espacio. Se ha observado una tendencia a que los chicos utilicen el centro y las chicas se distribuyan alrededor; en cierto modo ya están manifestando unas actitudes ante la vida: el protagonismo masculino frente a la pasividad y el segundo plano femenino.
 - Compartir las tareas y responsabilidades. Si van de excursión, lo relativo a la limpieza y la comida ha de ser realizado por ambos sexos, presentándolo como una actividad más a realizar. De igual modo, si hay que hacer algo que exige fuerza física, no reservarlo únicamente a los chicos: las chicas han de aprender a cargar pesos sin sentirse inferiores a los hombres. De hecho, las tareas domésticas exigen más fuerza de la que muchos hombres imaginan, así que lo que se plantea es el fin de la connotación masculina.
 - Las investigaciones sugieren que los y las docentes dan más importancia a los chicos que a las chicas, es decir, les atienden más, pronuncian más su nombre, se les pone de ejemplo y promueven su participación, lo que les inculca una mayor autoconfianza en detrimento de la de la chica. Por lo tanto, cuando se discuta algo en grupo, hay que dar

la oportunidad de participar a las chicas, sean minoría o mayoría. Que propongan ideas y actividades a realizar y que se discutan siempre. La discriminación en esta área afecta a la socialización y comportamiento futuro, se trata de fomentar su autoestima.

- Atender al lenguaje que se utiliza. Por lo general las frases dirigidas a chicas incluyen más adjetivos, diminutivos y verbos relativos a interacciones personales, mientras que las de los chicos van encaminadas a la actividad y al movimiento. Se suele inculcar a la chica la idea de que es un cuerpo a contemplar; por ejemplo, muchos monitores de espais no pueden evitar resaltar la belleza de las niñas y la inteligencia de los niños. El mensaje es fácilmente comprensible a cualquier edad.
- Y sobre todo no promover la invisibilidad de la mujer en el lenguaje en un afán de ser normativos. Si estamos frente a un grupo mixto, no nos referiremos a sus componentes como "niños" o "chicos": "venga chicos, vamos a ver una película..." ¿Qué han de hacer las chicas en este caso, quedarse o aceptar con pasividad su papel de sombras? Las mujeres no son lo-otro, lo no masculino, por lo tanto han de quedar reflejadas en el lenguaje si las incluimos en nuestro discurso.
- Por último, alguna de las actividades básicas a realizar durante el tiempo libre es la lectura. Desde la perspectiva coeducadora se trata de que las lecturas sean lo menos sexistas posibles, es decir, no reproduzcan los roles de género tradicionales que limitan tanto la potencialidad de las chicas, lo cual es extensible al cine o la T.V. Pero en el caso de leer o asistir a espectáculos sexistas, sería muy enriquecedor debatir posteriormente con chicos y chicas el contenido de esas obras y señalar qué aspectos son los que hay que evitar en la vida diaria. En producciones aparentemente inocuas podemos estar asistiendo a contenidos imperialistas y sexistas; por ejemplo, para algunos expertos y expertas "El Rey León" es un ejemplo de machismo que, sin embargo, ha cautivado a miles de niños y niñas, así como personas adultas. Un debate sobre la película puede ser más provechosa que un rol-playing anti-sexista.

Durante la infancia el juego en general es la actividad preferida durante el tiempo libre, así como las actividades al aire libre; en la adolescencia se puede aprovechar el mayor potencial cognitivo para realizar actividades intelectualmente estimulantes. En todo momento hay que estimular la participación por igual de chicos y chicas, la experiencia de actividades prescindiendo del género que se les ha asignado, evitar confrontaciones y papeles preponderantes de unos frente a otras, motivar, dar confianza, fomentar la creatividad y las capacidades cognitivas; integrar, en una palabra, la existencia de esos seres que, mañana, van a ser los adultos y las adultas que se enfrenten a los problemas de la jerarquía de los géneros.

Bibliografía

- BORCELLE, G.: *La igualdad de oportunidades para las jóvenes y las mujeres en la enseñanza técnica, la formación profesional y el empleo*. Barcelona: Serbal/Unesco, 1984 [original en francés, 1983].
- BEAUVOIR, S. de: *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard, 1949 (Trad. castellana, *El segundo sexo*, Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1970).
- BUSS; PLOMIN: "Diferencias entre los sexos". En Buss, y Plomin, *El desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Marova, 1980 (original en inglés, 1975).
- DECROUX-MASSON, A.: *Papa lit, maman coud*. Paris: Denoël/Gonthier, 1979.
- DELAMONT, S.: *Sex roles and the school*. London: Routledge, 1990.
- DI NICOLA, G.P.: *Reciprocidad hombre-mujer: igualdad y diferencia*. Madrid: Narcea, 1991.
- EAGLEY, A.H.: *Sex differences in Social Behavior: a Social-Role Interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- EVANS, M.: *The Women Question* [2ª ed.]. London: Sage, 1994.
- Feminario de Alicante: *Elementos para una educación no sexista. (Guía didáctica de la Coeducación)*. Valencia: V. Orenge Editores, 1987.
- FERNÁNDEZ, J.: "Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y de género". *Estudios de Psicología*, 32, 1987, 47-70.
- GIANINI, E.: *A favor de las niñas*. Caracas: Monte Avila, 1978. (original en italiano, 1973).
- GÓMEZ-FERRER, G.: *Las relaciones de género*. Madrid: Marcial Pons, 1995.
- HARE-MUSTIN, R.; MARECEK, J.: *Marcar la diferencia*. Barcelona: Herder, 1994.
- HYDE, J.S.: *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia*. Barcelona: Morata, 1995 (original en inglés, 1991).
- JAYME, M.; SAU, V.: *Psicología diferencial del sexo y el género*. Barcelona: Icaria, 1996.
- LEE, P.C.: "Psychologie et différences entre les sexes". En Hurtig y Pichevin (Eds.), *La différence des sexes* (pp. 63-75). Paris: Tierce, 1986 (original en inglés, 1976).
- MACCOBY, E.E. (Ed.): *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova, 1972 (original en inglés, 1966).
- MARÍN, G.: "Atribuciones sobre el éxito y el fracaso: efectos del sexo y la cultura". *Revista de Psicología Social*, 1, 1989, 7-12.

-
- MICHEL, A.: *Fuera moldes*. Barcelona: LaSal/Unesco, 1987.
- MISCHEL, W.: "Las diferencias sexuales en la conducta desde el punto de vista del aprendizaje social". En Maccoby, E.E. (Ed.), *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova, 1972 [pp. 37-60].
- MORENO, M.: *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria, 1986.
- MORENO, M.: *Del silencio a la palabra*. Madrid: Ministerio AA.SS/Instituto de la Mujer, 1992.
- OAKLEY, A.: *La mujer discriminada: biología y sociedad*. Madrid: Debate, 1977 [original en inglés, 1972].
- POAL, G.: *Entrar, quedarse, avanzar*. Madrid: Siglo XXI, 1993.
- SAU, V.: *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional* (2ª ed.). Barcelona: Icaria, 1993.
- SELIGMAN, M.P.: *Indefensión* (3ª ed.). Madrid: Debate, 1989 [original en inglés, 1975].
- SIGUÁN, M.: "Palomas para la ciega". *Anuario de Psicología*, 35, 1987, 53-60 (número monográfico "Homenaje al profesor Miguel Siguán").
- SHERMAN, J.A.: *Psicología de la mujer*. Madrid: Marova, 1978.
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C.: *Rosa y Azul*. Madrid: Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer, 1988.
- URRUZOLA, M.J.: *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?*. Bilbao: M. Canal, 1991.
- ZAZZO, B.: *Féminin-Masculin à l'école et ailleurs*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

**MARÍA JOSÉ URRUZOLA
ZABALZA**

**Asesora de Coeducación
en los COPs de Bizkaia**

*La educación
no formal como
conformadora
de valores,
actitudes y
comportamientos*

1.

Diferentes procesos de socialización, en función del sexo

En esta sociedad, las personas no tienen una experiencia de vida, un desarrollo personal y una educación neutros. Por pertenecer a un sexo o a otro, en el proceso de socialización se les ha ido marcando según dos categorías: el "género masculino" y el "género femenino" y se les ha ido educando parcialmente, según el sistema de valores producido en este proceso.

1.1

LA CULTURA FEMENINA Y MASCULINA

Las mujeres y los hombres hemos vivido un proceso de socialización muy distinto. En él hemos ido adquiriendo unas formas de pensar, de relacionarnos, de hacer, de divertirnos, de sentir, de trabajar..., es decir, unas formas generales de estar en el mundo, de vivir, que determinadas por diversos factores de este proceso han colaborado a que hoy, el colectivo de las mujeres y el de los hombres tengamos una experiencia histórica muy distinta.

Entendiendo por "cultura", el conjunto de conocimientos, grado de desarrollo, experiencia colectiva, modos globales de existir de un pueblo, grupo humano o época, podemos afirmar que esta diferente experiencia histórica vivida por el colectivo de las mujeres y de los hombres, ha llegado a constituirse en dos culturas: la femenina y la masculina.

Como sabemos, los seres humanos atendiendo al sexo al que pertenecemos, somos, mujer y hombre. Y según el proceso de socialización que hemos vivido pertenecemos a la cultura femenina o a la masculina. El sexo, es lo natural. La cultura es lo adquirido.

Esto explica, que constatando las diferencias individuales que se dan entre todas las personas sean mujeres u hombres, podamos hablar del genérico "las mujeres", "los hombres" como de dos colectivos con culturas propias y diferentes entre sí.

Desde una sociedad estructuralmente sexista se ha asignado a las mujeres, unos roles, trabajos, funciones, valores, etc., que serán los que definirán "el género femenino" y a los hombres, otros roles, trabajos, funciones, valores, etc., que definirán "el género masculino",

aunque no siempre coinciden el sexo de una persona con su pertenencia a un género u otro.

1.2

VALORES DESARROLLADOS EN CADA UNA DE ESTAS CULTURAS

En ese proceso de socialización diferente, es un hecho que las mujeres y los hombres han desarrollado más unos valores que otros.

LAS MUJERES HAN DESARROLLADO MÁS:

La capacidad para afrontar la vida desde la afectividad. Por su relación con las criaturas, con el medio en el que viven y por los trabajos que realizan, han desarrollado más la capacidad de dar y recibir afecto, la ternura en las relaciones, la comprensión y empatía con otras personas.

Por el rol que se les ha asignado se han visto obligadas a desarrollar la capacidad de ser responsables de lo que sucede en la cotidianidad del ámbito privado, imprescindible para satisfacer las necesidades humanas básicas y se han habituado a tomar decisiones para su resolución. E igualmente a ejercer su autoridad en este ámbito, siempre que no se excediesen de sus fronteras.

Han desarrollado una gran capacidad de actividad o dinamismo, respecto a todo lo que tiene que ver con el mundo de lo privado.

Todo ello ha colaborado a que las mujeres hayan desarrollado más que los hombres la inteligencia global, para solucionar los conflictos y problemas de la vida cotidiana. Y un considerable grado de autonomía personal, para desenvolverse en él.

Propio de la cultura femenina es el desarrollo de la volubilidad, en su aspecto positivo, como flexibilidad ante los cambios de la realidad y en su aspecto negativo, como inestabilidad emocional.

Más allá de los tópicos, hemos descubierto que realmente la capacidad de observación y de intuición de las mujeres, han sido métodos de conocimiento de la realidad, válidos tanto cuando los han puesto en práctica en el ámbito privado como cuando en el ámbito social han elaborado ciencia, han hecho política o han creado arte.

Su mismo proceso de socialización explica que hayan practicado también otros valores, que son negativos para el desarrollo humano, como :

- Orientar algunos valores positivos en sí mismos, según el estereotipo sexista que se le ha asignado, convirtiéndolos así, en negativos, por ejemplo: Entender y practicar:
 - la sensibilidad, como sensiblería;
 - la capacidad de pensar en el bienestar ajeno, como un sistemático olvido de sus intereses;
 - la afectividad y ternura, como alienación.
- Limitarse al uso de determinados valores, porque se consideran más ajustados con el estereotipo femenino:
 - la ternura, sensibilidad y no la agresividad (entendida como defensa necesaria);
 - no valorar el desarrollo de la capacidad de decisión en el ámbito público.
- Asumir la limitación del ámbito privado, como su único espacio de desarrollo de valores.
- La sumisión al mundo masculino, tanto a nivel ideológico como la subordinación de su cuerpo y de sus deseos a los del hombre.
- La dejación de su poder de decisión en la gestión pública.

Todos estos valores positivos y negativos y otros, son predominantes en el "género femenino", y constituyen un elemento más de los que han ido conformando la cultura femenina.

LOS HOMBRES HAN DESARROLLADO MÁS:

La agresividad, entendida en sentido positivo, como una capacidad de defenderse a sí mismos y a sus intereses.

Dado el rol que se les ha asignado de dirigir el mundo de lo público, se han visto obligados a desarrollar la capacidad de decisión en el ámbito de lo público. E igualmente a ejercer en él la autoridad.

Han desarrollado la actividad o dinamismo en el mundo de lo público.

Ello ha colaborado a que hayan desarrollado más que las mujeres, su inteligencia por la considerada socialmente, vía intelectual y hayan hecho avances concretos en el conocimiento de la realidad y en el desarrollo técnico.

Han practicado más la deducción que la intuición y la elucubración que la observación, como métodos de conocimiento.

El desarrollo de la fuerza física en su sentido positivo, ha sido propio de la cultura masculina. Puede ser que ello haya colaborado a que los hombres hayan ejercitado más que las mujeres, la capacidad de riesgo en lo físico.

Su menor desarrollo de la emotividad, ha favorecido su mayor grado de eficiencia en la gestión de lo público.

También su propio proceso de socialización explica que hayan practicado otros valores negativos para el desarrollo humano, tales como :

- Orientar algunos valores positivos, según el estereotipo sexista que se le ha asignado, convirtiéndolos así, en negativos, por ejemplo: Entender y practicar:
 - la actividad, como activismo;
 - el riesgo, como imprudencia;
 - la autonomía y decisión, como elemento de dominación;
 - convertir la agresividad en violencia.
- Limitarse al uso de determinados valores, porque se consideran más ajustados con el estereotipo masculino: La agresividad, la decisión en el ámbito público y no la ternura, sensibilidad...
- Asumir la limitación del ámbito público como su único espacio de desarrollo de valores.
- El uso de la violencia como instrumento para resolver conflictos. La continuación de la ley del más fuerte, que rige el mundo animal.
- El abuso de la fuerza física y del poder.
- La competitividad a cualquier precio.
- El escaso desarrollo de la afectividad, etc.

Estos y otros valores, positivos y negativos, son los predominantes en el "género masculino" y han ido conformado la cultura masculina.

2.

Consecuencias de esta forma de socializar a las personas

2.1

DESARROLLO PARCIAL DE LAS PERSONAS

Estos procesos de socialización tan marcadamente definidos desde la estructura social sexista han producido un modelo de persona con un desarrollo tan parcial, que presenta en la práctica serias dificultades para conseguir su crecimiento global como persona, porque su educación ha sido diseñada para que sean personas que se complementen " medias naranjas", avocadas a buscar la otra media, so pena de quedarse incompletas o frustradas y no, personas que desarrolladas globalmente, elijan desde su plenitud su propia evolución personal y la relación con las demás personas. Ha sido una educación que no ha beneficiado a las mujeres ni a los hombres.

2.2

SISTEMA DE VALORES QUE JERARQUIZA LAS CAPACIDADES HUMANAS

La finalidad de la transmisión estereotipada de valores es colaborar a que las mujeres y los hombres cumplan los roles asignados y los sigan reproduciendo.

Así el "género femenino " y el "genero masculino" permanecen inamovibles, jerarquizados y cada uno en su sitio.

La sociedad actual ha optado por priorizar algunos valores como el rendimiento económico, el triunfo medido en poder y dinero, la agresividad, competitividad, el individualismo, la ley del más fuerte, el activismo, la respuesta no reflexiva a lo inmediato y otros. Y por devaluar otros valores, como la autonomía, responsabilidad y actividad en el espacio privado, la capacidad de solucionar la vida y sus conflictos a partir del afecto....

Pero la decisión de implicarnos en la educación de un modelo nuevo de persona con una nueva ética, nos exige revisar el sistema de valores generado en la sociedad actual y la redefinición de estos valores desde presupuestos que colaboren al desarrollo ético de las personas.

Dada la variedad de significados con que se está usando el término "valores", es preciso empezar definiendo en qué sentido lo usaré en esta ponencia.

Entenderemos por capacidades: Potencialidades humanas, en cuanto que son indicadores del poder que tenemos para desarrollar un determinado aspecto del crecimiento humano (en este caso ético). Es decir, son posibilidades naturales de desarrollo humano.

Y emplearemos el término valores, como las construcciones culturales que van surgiendo en una determinada sociedad, colectivo, comunidad, etc. como indicadores del grado de reconocimiento que esa sociedad atribuye a las capacidades humanas.

Según esto, los valores son indicadores de las pautas de conducta establecidas social o personalmente. Son instrumentos que catalogan positiva o negativamente las capacidades humanas naturales.

Dicho de otra forma, el valor es el precio social que se otorga a cada capacidad.

Los valores determinan el desarrollo de capacidades. Y son impulsores de unas u otras actitudes.

Los valores, determinan, por ejemplo, que se desarrollen unas capacidades y no otras y que se adquieran unas u otras actitudes. En este sentido, influyen poderosamente en el desarrollo integral de las personas.

A partir de los valores, se han jerarquizado las capacidades. Por ejemplo, no se concede el mismo valor al desarrollo de la capacidad para ser rentables económicamente, la capacidad de ser eficaz, competir, actuar con agresividad... que a la capacidad afectiva, creativa, de comunicación, de expresión, observación, sensibilidad...

3.

Influencia del sistema de valores generado en este contexto social, en la actividad de los Centros de tiempo libre

Toda esta jerarquización de valores se refleja en la actividad de un Centro de tiempo libre y se educa desde ella a través de diversos mecanismos de transmisión, tales como :

- Las actitudes de las personas educadoras.
- Los valores que de hecho se están potenciando en cada actividad que se diseña en el Centro.
- El uso y reparto del espacio del Centro entre chicas y chicos, en los juegos, deportes, actividades.
- Los juegos y el uso que se hace de los juguetes.
- Los estereotipos presentes en los cuentos y demás libros de lectura.
- El uso sexista del lenguaje, que convierte el género masculino en omnicomprensivo y oculta la presencia de las chicas.
- Las relaciones cotidianas de violencia y la normalizada agresión al cuerpo de las mujeres.
- La organización de los distintos deportes y la distinta valoración y participación de las chicas y chicos en ellos.
- Las fiestas en el Centro y su reproducción de estereotipos.
- La distribución de recursos humanos y materiales.

4.

Propuesta desde la filosofía coeducadora: el desarrollo integral de las personas

A partir de la constatación que hemos hecho de que en una sociedad sexista las mujeres y los hombres, adquieren un desarrollo humano parcial, se hace necesario la superación de esta parcialidad y la creación de un modelo de desarrollo integral de la persona.

Salvando todo lo positivo que aportan la cultura de las mujeres y la de los hombres y haciendo crítica de los aspectos negativos adquiridos, se pueden encontrar criterios para crear un modelo nuevo de persona, regido por un nuevo sistema de valores.

No se trata de hacer un cliché de "persona", de tener un modelo único. La diversidad puede aportar riqueza.

Cada persona es singular e irrepetible, posee diferentes potencialidades y aporta una riqueza que desbordaría cualquier definición cerrada que se trate de dar para delimitar qué es el desarrollo integral de una persona.

Además, si se habla de "desarrollo" se entiende que es algo progresivo, que nunca acaba, ya que el crecimiento de una persona es cambiante en función de diversas variables: edad, época, culturas diferentes, opciones personales, etc.

Lo que sí es posible señalar, es una serie de criterios que ayuden a detectar lo positivo para el desarrollo individual y colectivo. Se pueden explicitar algunos valores que colaboran al desarrollo de las personas, que potencian su evolución y que le encaminan a la felicidad propia y a la de la colectividad.

Partiendo de la individualidad y singularidad de cada persona se potenciará el ejercicio de sus capacidades a partir de su diferencia: de sexo, edad, historia personal, y de su libertad y al margen de los estereotipos de género, que al ser limitativos en el desarrollo personal, son perjudiciales para las mujeres y los hombres.

5.

Líneas de actuación en los Centros de tiempo libre, desde la perspectiva coeducadora

La primera línea de actuación en los Centros de tiempo libre es abrir un proceso de reflexión entre las personas educadoras sobre la educación tan estereotipada que han recibido, que favorezca una revisión del sistema de valores que impulsa sus actitudes y rige sus comportamientos, porque sus propias actitudes cotidianas son uno de los agentes educadores o deseducadores.

Es un proceso de reflexión que será el inicio de una educación permanente de las personas monitoras.

Cuando un Centro de tiempo libre realice el diseño general del funcionamiento del Centro y la planificación conjunta de las actividades a realizar habrá de revisar los mecanismos de transmisión que señalaba anteriormente, para evitar que se sigan reproduciendo los estereotipos sexistas que perjudican el desarrollo personal de las chicas y chicos.

Habrà de crear a partir de esta revisión crítica, alternativas concretas: juegos alternativos, comentarios de las lecturas realizadas que favorezcan otro modelo de persona, reparto equitativo del espacio y de los recursos materiales, reconstruir un nuevo uso del lenguaje que por la estructura de las frases, el tono, etc. haga posible una práctica que sin caer en hábitos repetitivos asegure siempre el nombrar también a las chicas, potenciar las relaciones de solidaridad entre todas las personas que haga inaceptable ningún tipo de agresión...

Las normas de funcionamiento cotidiano del Centro, diseñadas desde un nuevo sistema de valores, crítico y superador del actual, pueden colaborar igualmente en la creación de un modelo nuevo de persona.

En mi libro "Introducción a la filosofía coeducadora" he explicado algunas claves para crear estas alternativas concretas a los mecanismos de transmisión del actual sistema de valores. Es importante que los Centros de tiempo libre se diseñen y funcionen en coordinación con los Centros escolares y con las Asociaciones de Madres y Padres.

*Experiencias de
coeducación en
la Comunidad
Autónoma de
Euskaki*

**URTXINTXA Escuela de Tiempo
Libre**

*La coeducación
en el tiempo
libre*

Urtxintxa Eskola nace en 1986 de manos de IPES, con el objetivo de ofrecer un marco formativo a aquellas personas-grupos que no encontraban otro espacio para formarse. Nos situamos en Bizkaia, Gipuzkoa y Nafarroa.

Desde entonces han pasado muchas personas, se ha cambiado el funcionamiento, han surgido nuevos cursos,...

Entre todos estos cambios está la creación del equipo de Coeducación. El primer paso se dio durante el curso 90/91, al incluirse el bloque de "Sexualidad", en el que se trabajan diferentes aspectos referentes a la Coeducación.

El equipo de Coeducación nace en el curso 94/95, cuando abordamos la reelaboración del proyecto Educativo y se planteó como tema prioritario.

2.

Por qué trabajamos este tema

2.1

REALIDAD SOCIAL

Basándonos en lo que hemos observado, hemos llegado a la conclusión de que no se ve como tema importante. La opinión mayoritaria es que no se dan desigualdades ni situaciones de discriminación por razón de género. Es evidente que dichas situaciones aparecen de una manera más oculta (sexismo oculto) y que no se dan / nos damos cuenta, por lo que no se les da importancia.

Esto es lo que hace que se trabaje a nivel intuitivo, fundamentalmente, en el momento, sin reflexionar.

2.2

RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN

Es bastante evidente en la Educación formal, pero no así en la no formal.

Si partimos del objetivo que tiene la educación en el T.L.:

- Sería la intervención en la Infancia y la Juventud, intervención que trata de potenciar una actitud crítica y desarrollar unos valores humanos en aras a conseguir una sociedad más justa y solidaria, donde las personas sean más libres.

Desde aquí, vemos que:

- La educación en el T.L. tiene una gran responsabilidad en lo que a la superación de las diferencias que se dan por razón de género.

Por ello, es fundamental reflexionar sobre nuestra responsabilidad en la transmisión de roles y estereotipos sexistas.

En el Tiempo Libre se repiten los esquemas que se dan en la sociedad. En este sentido, existen unos modelos (monitores y monitoras, que actúan como educadores y educadoras) y unos receptores y receptoras (niños y niñas). Por lo tanto, debemos analizar si nos interesa trabajar para que estas diferencias desaparezcan.

En conclusión:

- Habrá que tratar de desvelar el sexismo oculto de la mayoría de las acciones, favoreciendo el análisis sobre lo que hemos interiorizado como natural.
- Una vez dado este paso, habrá que buscar los medios para superar dicho sexismo, así como la forma de ponerlo en práctica.

2.3

PROYECTO EDUCATIVO DE URTXINTXA ESKOLA

Urtxintxa Eskola inició su andadura en 1986. Desde entonces ha pasado el tiempo y han cambiado las cosas.

En un primer momento, primaba el voluntarismo, las ganas de hacer. Pero luego, esas ganas y esfuerzos se fueron estructurando, integrando nuevos temas, profundizando otros,... El último paso, en todo este proceso, ha sido la reelaboración del Proyecto Educativo, durante el curso 94/95.

Al principio, en dicho Proyecto sólo se recogía el tipo de Educación que queríamos desarrollar y se enumeraban sus características. Esta vez hemos definido tanto la Educación que queremos desarrollar como sus características.

Y, entre otras, dicha Educación, a nuestro entender, debe tener la característica de ser coeducativa: la Educación no formal tiene que tener como objetivo la superación de todas las diferencias, para que desaparezcan los estereotipos que se dan por el género, trabajando, así mismo, por el cambio social, potenciando nuevos valores y nuevas actitudes.

Este sería el aspecto teórico, recogido en nuestro Proyecto Educativo. Pero es necesario dar el siguiente paso, desarrollando dicha teoría, estableciendo métodos para el trabajo.

Por lo tanto, concretamos también el aspecto metodológico, en dos niveles: organizativo y educativo. En cuanto a lo educativo se refiere, es evidente que hay una serie de temas que se recogen en un bloque temático concreto, con un número de horas. Pero otros temas superan las temáticas concretas, ya que abarcan las diferentes situaciones que se dan en la vida cotidiana. Entre estos situamos la coeducación, como línea transversal.

Y ¿por qué hemos llegado a esto? Por la misma evolución de la Escuela. Una cosa es el voluntarismo inicial, que luego hay que superar: regularizar, profundizar,... Lo que en un primer momento se hacía por intuición, debe ser estructurado.

En los grupos de T.L. se da un trabajo voluntario, que se complementa con una necesidad de formación, para mejorar el trabajo educativo realizado. Nuestro objetivo es concienciar al monitor y la monitora del trabajo educativo que realizan, y, en este sentido, hacerles notar los roles y estereotipos que pueden llegar a transmitir, de cara a cambiarlos.

Por otro lado, el análisis de la realidad social que hacíamos en un comienzo también nos ha llevado a esto, ya que no estamos de acuerdo con que es una situación superada. Debemos hacer públicas las situaciones de sexismo oculto, centrándonos en nuestro campo, el del Tiempo Libre.

3.

Coeducación como bloque temático

En la medida en que los cursos se iban estructurando, se incluyeron temas nuevos. Uno de ellos fue el de "Sexualidad". Al desarrollarlo y analizar los roles sexuales, necesariamente aparecían aspectos de coeducación, en los que se trabajaba. Además se introdujo como tema monográfico (a elegir), para profundizar. Este es el primer paso que se dio en la Escuela. En este momento era un tema que sólo se trabajaba en el equipo de ponentes que impartían este tema.

Pero, posteriormente, tanto por la aportación de miembros de la Escuela, como por la del alumnado, se vio que no se podía limitar la coeducación al tema de la sexualidad. Por ello se decidió separarlos.

Actualmente, se trabaja en un bloque, durante ocho horas. Y se plantea como obligatorio. Además, se ha dado también un trabajo interno. Se ha conformado un equipo estable de Coeducación, en el que no participan exclusivamente las ponentes, con el objetivo de trabajar, además del bloque temático, el desarrollo de este tema interna y externamente. Y es un tema al que se dedicó bastante tiempo en la reelaboración del Proyecto Educativo.

3.1

EL BLOQUE TEMÁTICO

Como se ha dicho, se trabaja en ocho horas.

OBJETIVOS:

- General: analizar aquellas actitudes y esquemas de pensamiento que inconscientemente se transmiten adjudicando valores y roles diferentes y jerarquizados en función del sexo de la persona.
- Específicos: — revisar individualmente la interiorización de prejuicios sexistas;
— analizar el sistema social desde la perspectiva de la Teoría del Género;
— aplicar este análisis a la Educación;
— proponer alternativas concretas para un Tiempo Libre coeducador.

METODOLOGÍA:

Se fundamenta en el trabajo en grupo, partiendo de la experiencia personal de cada cual, con el objetivo de aprender a partir de la reflexión y del análisis.

-
- CONTENIDOS: — revisión de conceptos: hombre, mujer, persona, T.L., monitor, monitora;
- revisión de capacidades. ¿Podemos clasificarlos en función del sexo?
- ámbito privado y público. Corresponsabilidad;
- alternativas para un T.L. coeducador.

3.2

LO QUE NOS HEMOS ENCONTRADO

- El término en sí les ha resultado desconocido, aunque al desarrollarlo prácticamente les ha resultado familiar.
- Lo relacionan con la adecuación al rol masculino, esto es, que las chicas hagan lo mismo que los chicos. Una igualación a los hombres.
- Sorpresa ante algunos temas: el mensaje oculto de imágenes, anuncios publicitarios, relatos,..., por ejemplo.
- El trabajo en los grupos es más bien intuitivo.
- Se confunde Coeducación con una idea negativa del feminismo. Esto es, se ve el feminismo como un ataque contra todo lo masculino. Y se iguala la Coeducación con ello.
- En principio se podía pensar que en la Educación formal se había avanzado más, y que sus frutos se verían en nuestro alumnado, pero no ha sido así. Es evidente que, además de la Educación en el Tiempo Libre, hay mucho que hacer en otros sectores.

3.3

LO QUE HEMOS CONSEGUIDO

- Conocer el término Coeducación.
- Una mayor receptividad para percibir las situaciones discriminatorias que se dan en la vida cotidiana. Lo vemos como un "despertar".
- Reflexionar sobre la realidad, sobre nuestro trabajo.
- Ver la necesidad de cambiar.

- Primero, estaría la concreción práctica de lo trabajado en el curso. Esto es, desde Urtxintxa se ofrecen unos contenidos teóricos, pero lo más importante es su desarrollo práctico en el quehacer diario de los grupos. Para hacer seguimiento de este aspecto nos planteamos dos métodos:
 - Casi todas las personas que participan en los cursos de la Escuela están en algún grupo. Planteamos tener una relación continuada con dichos grupos (por medio de la persona que coordina dicho curso), para conocer su dinámica, ver al monitor o monitora en su trabajo,...., y, en este caso concreto, observar cómo se plantean, dentro de su dinámica, el aspecto de la coeducación.
 - Ofrecer ayuda y orientación a los grupos para desarrollar actividades o planificaciones concretas.
- Internamente, vemos dos niveles:
 - Temas y ponentes: asegurar la interrelación, buscando el equilibrio (para que no se anule en un bloque lo que en otro se plantea). Revisión de todo el material.
 - Concienciación de las personas de la Escuela, de manera que no sea un tema exclusivo de aquellas personas más sensibilizadas.
- También hemos dado algunos pasos a nivel externo, con las Jornadas "Mujer y Ocio", realizadas en noviembre de 1995. La idea era profundizar en un tema concreto, fuera de los cursos, dirigido al alumnado, así como al público en general. Se trabajaron diferentes aspectos: la mujer como monitora, la coeducación en el Tiempo Libre, el T.L. de la mujeres, el papel de las instituciones. Así, queríamos compartir nuestra reflexión con otras personas interesadas. Estas Jornadas han querido ser un primer paso, ya que queremos darles continuidad en el futuro.

MAIXABEL AGIRRE RUIZ
Grupo psicopedagógico de
Hezkide Eskola. Donostia

La coeducación
en Hezkide
Eskola

1.

El ideario de Herzide Escola

Nos situamos en el ideario de la escuela coeducativa, basándonos en el modelo de persona, de sociedad y de educación que está presente en nuestro ideario de educación.

Los tres elementos nunca aparecen aislados, sino que están relacionados estrechamente entre sí.

A continuación analizaremos los tres modelos por separado:

1.1

EL MODELO PERSONAL

- La persona con afán de superación:
El modelo de persona que confía en sí misma y se apoya en su propia realidad.
- El modelo de persona reflexiva, crítica y sujeto agente de la historia:
Es la persona que rechaza la pasividad, que participa activamente en la sociedad a la que pertenece y analiza los distintos aspectos desde un punto de vista crítico.
- El modelo de persona que persigue permanentemente su plena realización personal:
Desarrolla permanentemente su personalidad y carácter, es decir, se empeña en su autoanálisis y en la mejora permanente de su formación.
- El modelo de persona solidaria, comprometida con su país e identificada profundamente con la naturaleza:
Se preocupa por su entorno y su pueblo, procurando velar por el primero y el bienestar social del segundo.
- La persona que libre y conscientemente sigue el camino del evangelio.

1.2

EL MODELO SOCIAL

- El modelo que supondría unas instituciones justas y democráticas, recogiendo los derechos y valores y profundizando en ellos, procurando el desarrollo integral y la responsabilidad de la persona.

Esta sociedad y el modelo personal anteriormente comentado son complementarios, es decir, la persona solidaria, crítica y formada participará en la formación y organización del modelo de sociedad.

- El modelo que viene a innovar el concepto de pluralidad política y de libertad personal: En el modelo citado la sociedad acepta y respeta todo en el campo político y acepta a la persona tal como es.
- El modelo que impulsará la gestión social y el derecho a participar en la vida ciudadana:
Esta característica viene unida a una segunda, ya que seremos incapaces de construir una sociedad de este tipo si no logramos que las personas seamos más críticas y activas, puesto que, en última instancia, la gestión de toda la sociedad descansa en las personas que la integran.
- El modelo que incluya el fomento de la lengua y la personalidad de su pueblo.

1.3

EL MODELO EDUCATIVO

- Un modelo integral. Por el cual ha de procurarse el desarrollo integral de la persona: Aspiramos a lograr una educación integral de la persona, por lo tanto, tratando en su conjunto todas las características vistas anteriormente, cada una en particular y todas ellas en su relación entre sí, se observan los cambios propiciados por el modelo integral anteriormente comentado.
- Un modelo de libertad. No aceptamos un modelo de educación convencional fundamentado en el castigo, sino en el basado en la libertad.
Cada persona es aceptada con total respeto a su personalidad, sus condiciones y su desarrollo concreto.
- Un modelo eficaz. Una educación cuyo eje central sea el grupo y el educando o la educanda.
Siendo esencial el seguimiento de las actitudes individuales que se adoptan en el proceso de aprendizaje.

2.

Metodología

2.1

LA PARTICIPACIÓN

La metodología que se propone está basada en la participación. A cada miembro del grupo se le asigna una función de la que ha de responsabilizarse en consonancia con su nivel de desarrollo y sus características.

2.2

EN EL DÍA A DÍA

La pedagogía que defendemos está basada en el día a día: nuestro proyecto parte de la situación concreta del grupo, del barrio y de la población y trabaja a partir de elementos cotidianos.

2.3

ACTIVA

La metodología propuesta es activa y eficaz, y tanto en lo referente al modelo educacional como en la metodología concedemos primordial importancia a la eficacia. Con nuestra metodología y procedimientos queremos propiciar cambios en nuestra sociedad.

2.4

INTEGRAL

A nuestro entender la persona es un todo que debe ser desarrollado de una manera integral. Características de una educación integral:

- Comprende a la persona en su totalidad e interviene en diversos aspectos de su vida. En el desarrollo de la madurez individual y colectiva coopera en la consecución de las conductas y valores adecuados para la convivencia.
- Responde a cuestiones vitales, personales, históricas...

2.5

LIBERADORA

Esta visión de la persona y de la sociedad da lugar a una educación liberalizadora que se construye sobre estos puntos:

- El tratamiento de las relaciones entre educadores y educadoras y educandos y educandas. El educador y la educadora son, a su vez, objeto de la educación y ambos, a través de la sociedad, impulsan el análisis y la acción innovadora.
- Debe apoyar a cada persona en el conocimiento de las claves de la educación con el fin de que cada cual haga uso de los recursos que le ofrece la libertad.
- Debe conseguir que la persona supere su situación por medio de la educación.

3.

Colectivos de tiempo libre - Sesiones

3.1

EL DESARROLLO DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS GRUPOS DE TIEMPO LIBRE

En los grupos de tiempo libre se ponen en marcha los proyectos del curso, ya que se toman en consideración los elementos anteriormente citados. Cada grupo posee su propio ideario cuyas bases se fundamentan en los puntos de los modelos vistos anteriormente.

Este proceso se desarrolla desde que el niño y la niña se integran en el grupo de tiempo libre, los cuales pueden interiorizar ciertos elementos del proceso que se haya realizado en dicho grupo.

3.2

SESIONES

OBJETIVOS DE LAS SESIONES:

- Observar la inexistencia de la coeducación en nuestro ámbito.
- El conocimiento de los estereotipos sexistas habituales entre nosotros y nosotras.
- Analizar las actitudes personales frente a la coeducación.

**MIKEL MADINA
UGARTEMENDIA**
Coordinador de Euskal
Eskaut-Gia Elkartea

*La coeducación
en el
movimiento
Eskaut-Gia
Laico de
Gipuzkoa*

1. *Proyectos educativos*

1.1

PROYECTO EDUCATIVO DE LARRUNARRI ESKOLA

"Aceptamos la coeducación como el marco más natural para nuestro proceso educativo. Aceptamos a las personas en tanto personas, sin adjudicarnos papeles fijos en función del sexo.

Fomentaremos la igualdad teórica y práctica en las actividades y responsabilidades mediante la creación en nuestros grupos en un equilibrio afectivo que colaborará en el enriquecimiento de todos."

1.2

PROYECTO EDUCATIVO DE EUSKAL ESKAUT-GIA ELKARTEA

"EEGE se define como una asociación para la educación en el tiempo libre, basada en el método scout-guía. Se esfuerza en conseguir una persona desarrollada físicamente, autónoma, creativa e inserta socialmente a través de un sistema coeducativo y laico, basado en una voluntariedad y una noción de progreso que se reflejará en un compromiso.

Toma la naturaleza como marco ideal para conseguir los valores que el esculatismo-guidismo persigue, siendo el educando y la educanda protagonistas de su propia educación.

Los diversos grupos, que la componen, aunque funcionan independientemente comparten los mismos objetivos educativos.

Nuestro proyecto educativo se basa en:

1. EDUCACIÓN.
2. SOCIEDAD.
3. EUSKAL-HERRIA.
4. MÉTODO EDUCATIVO.

(...) 1. EDUCACIÓN: {...}

1.6. Aceptamos que si los y las protagonistas de la vida son los hombres y mujeres juntos, nuestra educación debe ser para chicos y chicas juntos, es decir; coeducación. Por medio

de esta fomentaremos la igualdad teórica y práctica en las actividades y responsabilidades, el conocimiento y valoración de sus capacidades y el desarrollo de sus relaciones con autenticidad y naturalidad, creando en nuestros grupos un ambiente de equilibrio afectivo para el enriquecimiento de todos y todas.(...)”.

1.3

PROYECTO EDUCATIVO DE EUSKAL HERRIKO GIAK

(...)Promoción de la mujer y coeducación: como organización originariamente de mujeres, EHG quiere estar presente en todo el esfuerzo de las mujeres por conseguir el lugar que le corresponde en la sociedad.

Por ello educamos a los niños y niñas conjuntamente en una vivencia de libertad personal y colectiva, para la consecución de una sociedad en la que el hombre y la mujer estén liberados de toda servidumbre, en un plano de corresponsabilidad.(...)

(...)Promotora de la mujer en la coeducación: EHG parte de un análisis de la sociedad, un análisis en el que se observa a la mujer en situación de inferioridad con respecto al hombre. La mujer es valorada como inferior al hombre.

Existe, además, un arquetipo, un modelo de lo que debe ser una mujer y, por extensión, de lo que debe ser un hombre.

Por eso, con su preocupación por la mujer, y desde la coeducación, abre la posibilidad de un desarrollo en la colaboración entre los sexos, que se dirige a un nuevo modelo de relación hombre-mujer basado en la igualdad de los sexos, no en la subordinación, y en la relación entre personas, (no entre muñec@s con caretas prefabricadas).

Coeducar no es pues únicamente unos chicos y unas chicas que tienen juntos las mismas actividades, sino que es ayudar a resolver la dinámica y las necesidades caracteriales y particulares de cada sexo, asegurando una mejor comprensión y aceptación entre ellos y ellas. Creemos que la coeducación es un medio para potenciar el aprendizaje de la convivencia de los dos sexos, para ayudarlos en su crecimiento.

¿ Cuáles son las finalidades principales de la coeducación ?

- Descubrimiento.
- Aceptación del propio sexo y conocimiento profundo del otro.

-
- Conseguir una equiparación de sexos.
 - Proporcionar a chicos y chicas la capacidad de escoger como personas y no en función del sexo.

Coeducar, además, dentro del guidismo quiere decir promover unas determinadas actitudes de comportamiento:

- Apertura.
- Autonomía.
- Compromiso.

2.

Movimiento Escout-Guia

El objetivo es conseguir una persona íntegra, la coeducación es parte de los objetivos generales del movimiento Scout-Guía.

En 1977 se crea el escultismo para chicos y chicas, para el escultismo actual el desarrollo integral de la persona no es posible en una sociedad sexista.

2.1

MÉTODO PEDAGÓGICO

El método Scout-Guía es un sistema de autoeducación progresivo:

- Promesa y ley.
- Educación para la acción.
- Vida en equipo.
- Programa de progresión variada.
- Actividades en la naturaleza.

2.2

LA COEDUCACIÓN EN EL ESCULTISMO: PERSONAS ADULTAS COMO PUNTO DE REFERENCIA

En el método Scout-Guía la ayuda de una persona adulta es elemental para poner en práctica el proyecto Scout.

Están formados por equipos mixtos para ser coherentes con la propuesta que desarrollamos.

El modelo educativo será de igualdad, complementariedad, y aceptación recíproca.

Saber la problemática de ambos sexos por parte de los jefes y las jefas.

La estructura de la jefatura también es de ambos sexos.

2.3

LA COEDUCACIÓN EN LAS RAMAS O UNIDADES

2.3.1

KOXKORRAK, DE 8-12 AÑOS

- Que cada niño y niña en su crecimiento acepte la dimensión del propio sexo y vaya descubriendo y comprendiendo las razones y las formas de ser y el proceso de la otra persona.

-
- Repartir los trabajos, las responsabilidades, no en función del sexo, sino en función de las habilidades personales.
 - Educar en unas actitudes de respeto, altruismo, compañerismo, cooperación, apertura,...
 - Plantear juegos, tareas en común en los que no figuren los roles tradicionales.

2.3.2

OINARINAK, DE 12-14 AÑOS

- Que cada chico y chica se esfuerce en controlar sus posibilidades físicas, adaptándose a su nueva realidad y respetando la diferencia de las demás personas en el aspecto de desarrollo y del sexo.
- Que realicen los aprendizajes técnicos pensando en sus intereses y afinidades personales, no en si es o no adecuado según las normas sociales que se dan como discriminatorias.
- Que se desarrolle el respeto mutuo y la comprensión a los compañeros y compañeras, sin problemas por el sexo.
- Poder hablar de temas de sexualidad con naturalidad y seriedad, respetando la propia intimidad de la otra persona, tanto en el aspecto físico como en el afectivo.
- Concienciar a los chicos y chicas a que en esta edad deben aprender a realizar muchas técnicas y actividades de grupo, sin distinción de sexos; de esta forma tendrán muchas posibilidades de saber qué les gusta y qué no. También verán en la propia práctica que lo mismo pueden hacer una chica que un chico y viceversa.
- Procurar que valoren a sus compañeros y compañeras por su manera de obrar, sus gustos y preferencias, más que por su sexo.

2.3.3

AZKARRAK, DE 14-16 AÑOS

- Que cada chico y chica en su proceso de crecimiento acepte la dimensión personal que es el propio sexo y que vaya descubriendo las razones y formas de ser y proceso de la otra persona.
- Ir progresivamente desarrollando una propia personalidad para progresar como personas capaces de dar y recibir amor.

-
- Ver y orientar la sexualidad hacia el amor a la otra persona y por consecuencia la educación en el proyecto común hombre-mujer.
 - Educar: en unos valores de apertura, autonomía, servicio, compromiso...

2.3.4

TREBEAK, DE 16-18 AÑOS

- Ayudarles a reconocerse como hombre y como mujer, con su cuerpo, en todas sus posibilidades psicológicas, afectivas, físicas e intelectuales.
- Haciendo un grupo de convivencia y acción mixtas, que sea capaz de respetar a la otra persona, a los demás en sus diferencias, sin imponer un estilo de funcionamiento por el sexo.
- Descubrir diferentes posibilidades de ocupación (cooperativismo, servicios a la comunidad..).
- No dejarse encasillar por los ideales tradicionales y descubrir, buscar nuevas perspectivas en las diferentes facetas de la vida.

*Experiencia en
coeducación
fuera de la
Comunidad
Autónoma de
Euzkadi*

MERCEDES ARQUERO MARTÍN

**Equipo de trabajo de
Coeducación de la Asociación
Cultural La Kalle**

*La coeducación
en espacio
abierto*

Que las chicas y chicos estén en espacios mixtos no significa que se dé "coeducación". No se da por sí sola sino que necesita un esfuerzo; estar alertas, por nuestra parte, para ejercer una acción positiva. Potenciar la igualdad, reconocer y respetar la diferencia y favorecer la coexistencia de mujeres y hombres sin caer en estereotipos, potenciando todos los valores como positivos, sin que prevalezcan unos por encima de otros. Creemos que esto lleva a la construcción de una sociedad mejor, en la que tanto mujeres como hombres podamos expresarnos sin necesidad de actividades humanas, y donde la experiencia de mujeres y hombres pueda servir a ambos sexos para desarrollarse con mayor riqueza y establecer una fructífera colaboración, eliminando formas de relación molestas y opresivas.

Para conseguir esto, creemos que hay que partir de una acción positiva a favor de las mujeres, ya que el punto de partida no es de equilibrio, sino de desigualdad entre los sexos. Tener en cuenta que las jóvenes sufren una doble marginalidad, como jóvenes y como mujeres, marcadas por el rol que se les transmite e impone. Creemos, al mismo tiempo, que esa acción positiva no supone perjuicio para la otra parte.

La adjudicación de roles en función del sexo está profundamente enraizada en la cultura, por lo que las educadoras y educadores no escapamos a esta norma e interiorizamos como naturales muchos comportamientos y lenguaje sexistas. Esto lo manifestamos en las relaciones con mujeres y hombres y no es positivo para ninguno de los dos sexos. Se desvalorizan los valores supuestamente considerados como femeninos y se refuerza el rol masculino en términos de opresión, agresión, falta de respeto y estima a la mujer, etc.

Cómo introducir aspectos coeducativos en la vida cotidiana

Esta propuesta pretende ir introduciendo elementos de coeducación que puedan contribuir a modificar aquellos factores o manifestaciones de las relaciones de las personas que tienen un marcado carácter sexista y que están tan interiorizadas en la persona que se necesita una reflexión y/o cuestionamiento para que podamos ir avanzando.

En los diferentes ámbitos que vamos a tocar se pueden plantear cambios de comportamiento a través de actitudes grupales o individuales que posibiliten la modificación de los roles tradicionales en los niños y niñas, chicas y chicos, hombres y mujeres, y vayamos creciendo conjuntamente como personas, eligiendo lo que deseemos y no lo que nos venga impuesto por cultura, educación, tradición...

2.1

FAMILIA

La educación dentro del sistema familiar conlleva una perpetuación de los roles. La crisis económica acentúa esta situación: la mujer sale fuera a trabajar y deja un vacío en el hogar que es sustituido por las hijas, ocupándose de todas aquellas funciones que antes hacía la madre. Ello las hace ser muy valiosas para las demás personas, pero no para ellas mismas.

- Trabajo doméstico asignado a las chavalas.
 - Reparto equitativo de tareas domésticas.
- Cuidado de hermanas y hermanos, niños y niñas en general.
 - Compartir atención y cuidado entre chicas y chicos.
- Despreocupación por la formación de las chicas si son necesarias en la casa.
 - Potenciar su escolarización normalizada.
- Nula importancia del tiempo personal (primero lo doméstico).
 - Apoyar en la organización del tiempo, de manera que sea compatible la actividad doméstica con la participación en otros ámbitos.
- Diferencia de horarios en comparación con los chicos.
 - Igualdad de horarios potenciando la responsabilidad personal.

- Escasa potenciación de lo laboral.
 - Apoyo a la formación y a las alternativas laborales no tradicionales (jardineras, carpinteras, carteras...).
- Control en las relaciones por miedo a los embarazos.
 - Conocimiento de las relaciones, dando márgenes de confianza e informando sobre sexualidad. (Prevención de embarazos).
- Desvalorización del trabajo doméstico.
 - Resaltar la importancia de la organización de la casa para un buen funcionamiento, convivencia.
- Poca valoración de las iniciativas de cualquier tipo de las chicas.
 - Apoyo y estímulo, potenciando la capacidad personal.

2.2

ESCUELA

Nos referimos aquí a nuestra experiencia de trabajo con chavales y chavalas de 14-16 años en el Aula-Taller de Educación Compensatoria.

Partiendo de la base de que su situación socio-económica-cultural es la misma que la de los chavales y chavalas con quienes trabajamos en la calle. Chavales y chavalas con los roles tradicionales muy marcados, casi todas las cuestiones planteadas en otros epígrafes son válidas aquí.

Plantearnos, de todas maneras, aquellas otras que consideramos específicas de un ámbito de trabajo más reglado (horarios, asistencia regular y continuada en un gran porcentaje, y actitudes y contenidos marcados previamente).

Creemos que muchas de estas "recomendaciones" pueden ser aplicadas en la escuela, teniendo siempre en cuenta que la actitud general de educadoras y educadores es la clave fundamental para cualquier tipo de cambio.

- Escasa participación de las chavalas en el grupo grande (asambleas, puestas en común...).
 - Preparación previa de estas reuniones con el grupo de chicas, organizando y apoyando su "puesta en escena".
- Frecuentes situaciones de grupos "unisex" a la hora de plantear agrupamientos voluntarios.

- Obligatoriedad por nuestra parte de proporción de ambos sexos en los grupos de trabajo, actividad, etc.
- Asunción de sus roles en todos los ámbitos de su vida, sin ningún planteamiento crítico.
 - Trabajar en las aulas, de forma programada, el reparto de tareas en sus casas, los horarios, el empleo del ocio y la relación entre chicos y chicas, (haciéndoles conscientes de las diferencias).
- Diferenciación de posturas ante el valor de su cuerpo, el placer y la sexualidad en general.
 - Trabajar en las aulas el tema sexualidad, incluyendo roles, mitos, preferencias... haciendo hincapié en aquellos temas que las chicas nunca tocan o desconocen (masturbación femenina, placer...).
- "Escaqueo" de los chicos en las tareas de orden y limpieza.
 - Participación de todos y todas en esas tareas.
- Escasa participación de chavalas en actividades deportivas.
 - Potenciación de equipos de chicas, buscando sus preferencias.

2.3

ASOCIACIONISMO/ CLUBES JUVENILES

Las chavalas durante mucho tiempo son consideradas como una ayuda familiar, por lo que nos encontramos con una fuerte resistencia por parte de la familia a la hora de dejarlas participar en cualquier actividad, sobre todo si ésta es considerada una pérdida de tiempo, como pueden ser considerados cursos, actividades de ocio y tiempo libre, etc. Este es uno de los elementos que inciden en la menor participación de las chicas en los recursos de los barrios.

Otro aspecto es que aunque las chicas asistan a las actividades, si no lo tenemos en cuenta, su participación suele ser escasa y además normalmente actúan asumiendo la opinión de sus compañeros, sin tener una opinión propia creada o teniéndola pero no expresándola por temor a enfrentarse al resto del grupo (que suele ser mayoritariamente de chicos.)

- Falta de asistencia y conocimiento de actividades generales.
 - Trabajo de captación específica de chavalas.
- Participación escasa y pasiva en los espacios comunes.

- Fomentar el interés y darles protagonismo a las chavalas en actividades conjuntas. Reforzar sus opiniones. Estar atentos y atentas a sus pequeñas y grandes iniciativas.
- Potenciar una organización en la que se tuviese en cuenta: igual número de chicas y de chicos en las actividades, tanto deportivas como formativas, lúdicas, etc. Responsabilidades distribuidas, considerando igual número, o al menos proporcional, de chavalas y chavales. ("Todas y todos escalamos", "Todas y todas cocinamos").
- Oferta de actividades sesgadas.
 - Oferta indiscriminada de talleres y/o actividades de chicas y chicos, potenciando la participación mixta.
- Actividades discriminatorias y descalificadoras ante "lo femenino".
 - Apoyo a los valores considerados "femeninos" que están desfavorecidos.
 - Trabajar las agresiones verbales y/o físicas.
 - Trabajar conjuntamente con chavalas y chavales los roles en los que a cada una y uno nos han educado.

2.4

LABORAL

Ya hemos señalado la importancia que dentro del marco familiar se le da al papel de ayuda y/o sustitución de la joven, lo que va a incidir de forma directa en las propias perspectivas laborales de ellas, que suelen ser muy limitadas y condicionadas: trabajo doméstico, economía sumergida en muchos casos, y cuando tienen una visión más amplia, ésta no suele ir más allá de tener asumidas profesiones más tradicionales como peluqueras o modistas, que en definitiva son una manifestación de la interiorización del "rol femenino". Ello se ve reforzado por la baja cualificación profesional; el plantearse otro tipo de trabajos diferentes les crea conflictos a ellas mismas, sobre todo por enfrentarse a lo desconocido y pensar que no va a responder. Además, las diferentes alternativas laborales no tradicionales suelen crear conflicto en las familias, no valorando sus posibilidades y planteando que "eso no es de mujer".

Sumado a los valores y estereotipos que funcionan en este terreno a nivel cultural y educacional hay que señalar la discriminación que sigue existiendo en las instituciones relacionadas con la promoción laboral de las y los jóvenes.

En este marco, creemos que habría que trabajar a tres niveles:

- Personal: motivación de las propias chavalas.
 - Familiar: apoyo y valoración.
 - Social: tender a hacer real el Plan de Igualdad de Oportunidades.
-
- Escasa o nula cualificación profesional.
 - Potenciar la formación.
 - Frente al trabajo doméstico y economía sumergida.
 - Información sobre ofertas y otras posibilidades.
 - Miedo a enfrentarse a lo que desconocen.
 - Incentivar, animar, apoyar iniciativas.
 - Ante la discriminación de las instituciones, por razón de sexo.
 - Denuncia pública de las misma.
 - Posturas cerradas de los padres y madres.
 - Contacto con las familias

2.5

BARRIOS/SOCIAL EN GENERAL

- Agresiones verbales:
 - Prevención: coeducar en la escuela.
 - Denuncia.
 - Concienciación: debatirlo en reuniones.
 - Sensibilización ante la problemática de la mujer.
 - (Fomentar la capacidad de defensa).
- En ocasiones las actitudes de los educadoras y educadores ante el tema, genera rechazo frente al mismo por parte de los chavales y chavalas.:
 - Tener en cuenta la situación de la que se parte.
 - "Respetar" los niveles en que se hallan chavalas y chavales.
- A veces la "integración" pasa por asumir los que se consideran valores masculinos, en cuanto a formas, comportamientos, etc.
 - Creación de grupos de chicas que analicen sus problemas y preocupaciones como mujeres jóvenes.

- Valorar en público actitudes y valores tanto "femeninos" como "masculinos".
- También es más fácil considerar "integrado o integrada" al joven o a la joven que responda a las expectativas que en general se tienen de él o de ella.
 - Creación de grupos de chicos que analicen igualmente roles y actitudes.
- Concepto negativo de chavalas que participan y "se mueven" mucho en el barrio.
 - Apoyo explícito a las actitudes de estas chavalas.
 - Verbalizar y reconocer como positivo su comportamiento.
- Publicidad: utilización de la imagen de la mujer: como objeto sexual, como "ama de casa" (comprensiva, maternal...).
 - Perpetuación de los roles existentes.
 - Actividades concretas, como análisis de anuncios, poniendo de manifiesto los estereotipos utilizados, el mensaje subliminal, etc.

2.6

LENGUAJE

El lenguaje refleja una determinada concepción del mundo, un sistema de pensamiento y de valores. Su papel como elemento socializador y en la formación intelectual es muy importante. Por ello creemos imprescindible desenmascarar los rasgos sexistas que a través de él transmitimos: el lenguaje ha venido reflejando, y refleja, la situación subordinada (en cuanto a expectativas, singularidades psicológicas, roles...) que universalmente la historia ha asignado a las mujeres. Aunque en los últimos años se están produciendo cambios en este terreno (en el lenguaje administrativo, p.e.), creemos que es una tarea muy amplia y lenta, que abarca todos los ámbitos de socialización. Es en ellos donde hay que incidir para ejercer una discriminación positiva. Siendo sobre todo en la escuela donde vemos más fácil y al mismo tiempo más necesario trabajar por parte de educadoras y educadores actitudes, estereotipos y valores que vamos transmitiendo.

2.6.1

RASGOS SEXISTAS Y MEDIDAS DE DISCRIMINACIÓN POSITIVA

- Utilización del masculino como genérico: hablamos siempre de los alumnos, los jóvenes, los hombres, cuando nos referimos a ambos sexos.

- Hacer referencias constantes a los dos géneros.
- Poner ejemplos con mujer y en femenino.
- Utilizar el término "persona" como neutro.
- Hablar de la "humanidad" cuando queremos referirnos al género humano en su totalidad.
- Invertir alguna vez el orden habitual: "niñas y niños" por "niños y niñas".
- Exigir terminaciones femeninas en los impresos (oficiales o no).
- Utilizar alguna vez el femenino como genérico.
- Utilización genérica del masculino para designar profesiones, oficios, titulaciones, cargos...
 - Emplear derivados femeninos para designar profesiones, oficios y cargos.
- Empleo peyorativo de términos como "coñazo" para designar algo negativo. Y al revés "cojonudo", para referirnos a algo positivo.
 - Eliminar peyorativos basados en funciones, características o atributos de la mujer.
- Asociaciones lingüísticas que superponen "mujer" con ideas como debilidad, pasividad, curiosidad, infantilismo..., entendiendo estas características como algo negativo.

2.7

SEXUALIDAD

Intentamos abordar este aspecto desde una perspectiva más amplia: "sexualidad y relaciones personales", si bien el primer aspecto, por el riesgo que implica de embarazos no deseados y agresiones, necesita un trabajo específico. Aquí lo abordaremos desde las relaciones sexuales, problema grande y difícil, ya que nos encontramos con nula o escasa información, una gran gama de tópicos y un desconocimiento fuerte del propio cuerpo y del de la compañera y compañero, amiga y amigo. Desconociendo igualmente todo lo referente a la utilización de métodos anticonceptivos.

Existe una gran diferencia entre los roles y tópicos que tienen las chicas y los roles y tópicos que tienen los chicos: por ejemplo, lo que es "bueno" para el chico, p.e. "enrollarse con muchas tías", es malo para la chica, considerándolas "putillas", "guarrillas"...

También podemos hablar de una aceptación casi instantánea en el momento en que existe un embarazo no deseado de esta situación. Ello unido y apoyado al mismo tiempo por la frecuencia con que se dan este tipo de situaciones en el mismo marco familiar o en círculos cercanos: hermanas, cuñadas, vecinas... Además, ello supone un acceso al mundo adulto

que puede tener, de entrada, algunas ventajas, aunque los problemas vengan después: incompatibilidad entre el papel de madre y el de joven, responsabilidades, madurez.

Las recomendaciones para ejercer una acción positiva nos las planteamos desde la prevención.

- Ante el desconocimiento de su cuerpo;
 - Conocimiento y aceptación.
- Ante actitudes y estereotipos viciados;
 - Incidir en estos estereotipos, provocando una reflexión y ruptura.
- En las relaciones de dominio;
 - Favorecer la actitud activa de las chicas.
- Falta de respeto;
 - Potenciar el conocimiento de otras opiniones que permitan una mayor amplitud de miras.
- Roles y estereotipos muy marcados entre los y las jóvenes;
 - Necesidad de trabajar el tema de la sexualidad conjuntamente siempre que sea posible.
 - Potenciar los grupos de discusión de chicas, por un lado y de chicos por otro.
- Falta de interés o conocimiento por su sexualidad;
 - No tener miedo a trabajar de forma separada o paralela, con chicas y chicos, buscando un equilibrio como forma previa cuando por diferentes motivos no se da un respeto a la comunicación o cuando así lo demanden ellas y ellos.
- Desconocimiento de información general;
 - Visitas a los centros de planificación, charlas, vídeos. Visitas a otras entidades que trabajan el tema [p.e. Cruz Roja].
- Falta de implicación de los padres y madres y educadores y educadoras;
 - Sensibilización por el tema, tanto en las familias como en las escuelas, en el barrio, etc.

Existen recursos para trabajar la sexualidad desde una perspectiva integral de la persona que debemos conocer y manejar si nos planteamos que chicas y chicos vayan avanzando en el conocimiento de este aspecto tan vital de las personas y que puedan disfrutarlo sin prejuicios, tabúes, esquemas preconcebidos... Favorecemos además que las jóvenes (y algunas veces los jóvenes), no "carguen" con las consecuencias de embarazos no deseados, problema común en nuestros barrios y que nos gustaría poder abordar en otro momento.

LUZ MARTÍNEZ TEN

**Responsable del programa de
Coeducación en la Escuela de
Animación y Educación Juvenil
de la Dirección General de
Juventud de la Comunidad de
Madrid**

*Análisis del
currículum
oculto en los
programas de
tiempo libre*

A modo de presentación

En primer lugar y antes de comenzar mi ponencia quería agradecer a EMAKUNDE su invitación, porque creemos que es muy importante la existencia de jornadas y encuentros, sobre un tema que consideramos imprescindible para la realización de proyectos coherentes en el Tiempo Libre y por otra parte porque me permite presentaros los materiales que desde la Escuela de Animación y Educación Juvenil de la Comunidad de Madrid realizaron mis compañeras y sobre los que baso mi ponencia.

Coeducación en el tiempo libre. Talleres de técnicas para la intervención con grupos de jóvenes desde el tiempo libre. Autoras: Sara Acuña, Graciela Hernández y Nina Parrón. Escuela de Animación y Educación Juvenil de la Comunidad de Madrid. Madrid, 1993. (Documento fotocopiado. Sin editar) .

Coeducación y tiempo libre. Sara Acuña, M^o Ángeles Cremades, Cristina Álvarez, M^o José Uruzola, Concha Jaramillo, Graciela Hernández. ED. Escuela de Animación y Educación Juvenil de la Comunidad de Madrid. Madrid, Ed Popular, 1995.

2.

Breve recorrido histórico

Los orígenes de la Educación en el Tiempo Libre los podemos encontrar en España en las experiencias realizadas a finales del siglo pasado en las Colonias Escolares organizadas en Cataluña por iniciativa de diversos ayuntamientos y bajo la influencia de la Institución Libre de Enseñanza. Estas actividades dirigidas a varones se extienden durante el primer cuarto de este siglo.

Más tarde y bajo el régimen político del franquismo podemos encontrar su peculiar visión del Tiempo Libre en el Frente de Juventudes y Sección Femenina, integrados por chicos y chicas respectivamente.

A finales de los 50 y principios de los 60, asociaciones infantiles y juveniles, generalmente ligadas a la iglesia, empiezan a organizar campamentos de verano, colonias y otras actividades vacacionales, con la consecuente separación de niños y niñas.

En 1960 y como continuidad del Frente de Juventudes, se crea La Organización Juvenil Española, integrada por niños y jóvenes varones, a las que posteriormente se incorporarán las niñas.

En 1964 y al amparo de la Ley de Asociaciones de 1964, se legalizan varias organizaciones integrantes del Movimiento Scout, que aunque se inició en España en 1912 estuvo prohibido durante el franquismo. A lo largo de los años 60 aparecen cuatro asociaciones scout, una de ellas impulsada por la iglesia. Estas asociaciones son masculinas salvo una de ellas, Guías y España (1966) que es femenina. Posteriormente pasarán a ser mixtas (1970-1980).

Según un estudio sobre el asociacionismo juvenil en España (Centro de Jóvenes en Libertad, El asociacionismo juvenil en España, Consejo de la Juventud de España 1987), en 1978 en estas cuatro organizaciones scout, junto con la OJE, casi dos tercios de sus miembros eran varones.

Es a partir de finales de los años 70 cuando podemos hablar de una subida espectacular de la participación de las mujeres a colectivos y asociaciones. En la actualidad las mujeres están presentes en colectivos y asociaciones juveniles en un porcentaje 27,6%-40,1%, la diferencia con los varones disminuye día a día.

El proceso de incorporación de la mujer a las actividades de Tiempo Libre ha sido similar a lo sucedido en los programas de educación formal, después de una primera fase de exclusión, aparecen los grupos segregados y más tarde la Educación en el Tiempo Libre Mixta, en el que chicos y chicas participan en las mismas organizaciones y actividades.

Con la transición a la democracia se consolidan y emergen nuevos colectivos, que junto con las instituciones públicas fomentan la creación de infraestructuras y programas de ocio y Tiempo Libre, con una intención educativa: ludotecas, Casas de la Juventud, clubes infantiles, Albergues Juveniles, campamentos, talleres, aulas educativas, etc.

Esta creciente institucionalización conlleva una diversificación en la oferta de ocio, así como un mayor protagonismo de las asociaciones y colectivos de Tiempo Libre y la profesionalización de educadores y educadoras que intervienen en este ámbito.

Las educadoras y educadores comienzan a recibir una formación más o menos reglada a través de las Escuelas de Animación y Tiempo Libre (públicas, sociales o privadas), presentes en todas las Comunidades Autónomas, contribuyendo a la sistematización de los métodos y técnicas de la educación en el Tiempo Libre y a la creación de un modelo educativo más elaborado y explícito.

En la actualidad las nuevas familias profesionales de la Universidad y Formación profesional (Educación Social, Técnico en Animación Sociocultural), conviven con la formación impartida desde Asociaciones, empresas y Escuelas oficiales.

Educación en valores, coeducación y tiempo libre

La Educación en el Tiempo Libre ha tenido en nuestro país, un recorrido peculiar, ya que desde su inicio [con los primeros talleres formativos y cursos de monitores y monitoras] ha constituido una iniciativa con enorme implicación y participación social.

Después de los primeros cursos de "Directores de campamentos y actividades deportivas", fueron en gran medida los colectivos y asociaciones los que impulsaron un proyecto formativo en el Tiempo Libre con las características que hoy conocemos.

Tal y como plantea Conchi Jaramillo, la Educación en el Tiempo Libre utiliza métodos basados en la pedagogía activa, participativa y no directiva, tomando a los grupos como objetos de intervención educativa. Utiliza el grupo —cuya dinámica y funcionamiento es un verdadero laboratorio para el aprendizaje de valores y actitudes— como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El papel de monitor o monitora es el de acompañar y facilitar estos procesos, no creando procesos de jerarquización. La Educación en el Tiempo Libre considera a los alumnos y alumnas como personas autónomas que no sólo seleccionan y construyen su aprendizaje, sino que aportan a los compañeros y compañeras información relevante para la formación grupal. Se trata de un aprendizaje cooperativo en donde todos los y las miembros determinan el proceso.

La Educación en el Tiempo Libre ha incorporado valores que tradicionalmente han estado marginados de la escuela, aunque no del discurso de la pedagogía. De esta forma ha planteado una formación integral que atienda a todos los aspectos de la vida humana: cognoscitivos, sociales, afectivos, culturales, personales, productivos. La Educación en el Tiempo Libre ha completado los aspectos del crecimiento evolutivo, afectivo y social que la escuela había desechado en aras de la eficiencia del aprendizaje de contenidos.

Pero tal vez, una de las aportaciones más importantes de la Educación en el Tiempo Libre haya sido su contribución a la Educación en Valores.

El hecho de que la Educación en el Tiempo Libre suscriba los principios de transformación y participación social de la Animación Sociocultural, la perspectiva global, integradora y socializadora de esta formación y que básicamente los formadores sean colectivos y asociaciones involucrados en los conflictos actuales, han impulsado un proceso formativo comprometido con la realidad en que vivimos y con el cambio social.

La defensa de la naturaleza, la salud, la paz, la marginación, la educación intercultural, la igualdad entre los sexos, o la salud, en definitiva la educación en valores, son áreas de contenidos prioritarias en la formación de monitores y monitoras, animadores y animadoras, coordinadores y coordinadoras de Tiempo Libre.

La educación en valores, desde la perspectiva del Tiempo Libre, pretende que seamos capaces de responder, con actitudes y respuestas conscientes y comprometidas ante los grandes retos sociales que configuran el presente y el futuro de la humanidad y del planeta. Son cuestiones de una gran trascendencia en la época actual en la que todos y todas debemos implicarnos.

Este aspecto, "La educación en valores", ha sido un factor determinante para su reconocimiento por la Educación formal, hasta el punto de que la L.O.G.S.E., contemple los principios de la Educación en el Tiempo Libre, tanto en su espíritu como en los contenidos del currículo, a través de las materias llamadas transversales.

En consecuencia y dada la importancia que ha adquirido la educación en valores, es de suponer que la coeducación ha sufrido una evolución similar. Sin embargo, y por razones que analizaremos más adelante, podemos afirmar, no sin cierta resignación en la mayoría de los programas y proyectos, que continúa existiendo la educación mixta y se perpetúan los problemas de discriminación hacia las chicas.

Tal y como afirma Cochi Jaramillo "La educación en el Tiempo Libre, no se caracteriza precisamente por la reflexión sobre el sexismo a pesar de haber sido el ámbito más permeable a otro tipo de valores y movimientos sociales como el ecologismo, el pacifismo, la solidaridad internacional, la interculturalidad... y todas las educaciones que de ellas se derivan: educación ambiental, educación para la salud, educación intercultural, educación para el consumo, educación para la tolerancia."

Las consecuencias de este abandono son claras. La participación de las mujeres, aunque aumentando numéricamente, reproduce lo ocurrido en otros ámbitos sociales: incorporación masiva a colectivos que se caracterizan por el cuidado y atención a los y las demás (benéficos sociales) ausencia de los puestos de dirección de las organizaciones (El estudio realizado por Jóvenes en Libertad sobre asociacionismo juvenil en España, 1994, refleja que dentro de los órganos directivos de las asociaciones existe un porcentaje de 60,4% de hombres respecto al 39,6% de mujeres). Reparto de responsabilidades atendiendo al sexo, o ausencia espectacular de asociaciones y colectivos deportivos.

En cuanto a los ámbitos profesionales relacionados con el Tiempo Libre y la Animación Sociocultural, aunque la mayoría del alumnado son mujeres, el porcentaje de hombres que encuentran trabajo desde la iniciativa social, institucional o por el autoempleo es espectacularmente superior.

Por último señalar que ha aumentado, de forma importante, el número de colectivos relacionados con los distintos temas de la educación en valores. Sin embargo, salvo contadas excepciones (en la Comunidad de Madrid sólo tengo noticias de P'ellas, Mujeres Jóvenes y el colectivo la Kalle) no existen grupos que planteen sus objetivos ni líneas de trabajo en torno a la coeducación.

Estos son algunos de los datos que nos hacen reafirmarnos en la idea de que siguen existiendo sutiles barreras que impiden la plena igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito del Tiempo Libre (Podríamos analizar algunos más, como número de alumnos y alumnas que solicitan realizar cursos de coeducación o el número de cargos políticos y técnicos y técnicas que existen en los diferentes programas).

La pregunta que nos formulamos, es ¿Cómo es posible que existiendo un consenso más o menos explícito, sobre la necesidad de la coeducación en Tiempo Libre, existan todavía factores que lo impidan? A esta pregunta intentaremos responder, a lo largo de las líneas siguientes, desvelando los factores que interactúan en el currículum oculto.

Qué modelo de coeducación proponemos

Antes de seguir adelante deberemos decidir qué proceso coeducativo defendemos, de esta forma podremos analizar cómo y sobre qué aspectos interactúa el currículum oculto y qué medidas podemos proponer.

Si hasta ahora mi intervención ha estado guiada, básicamente por los planteamientos realizados por Conchi Jaramillo, ahora realizaré un breve resumen del artículo de M^{ra} Ángeles Cremades "La coeducación como propuesta" en *Coeducación y Tiempo Libre*. Ed Popular.

Como vimos al inicio de la exposición la incorporación de la mujer a los programas de Tiempo Libre se hace de forma tardía y en un inicio desde la segregación. Mucho más tarde la mujer se incorpora a los proyectos mixtos, asumiendo el papel que le designan, es decir, sin incorporar la perspectiva cultural, que durante siglos de historia había construido.

En este sentido podemos afirmar que la Educación en el Tiempo Libre es una institución reproductora de la cultura y los valores masculinos. De forma similar a lo que ocurre en la educación formal. El modelo propone la adaptación a la norma masculina e incorpora a la mujer en aras del igualitarismo.

Sin embargo lo que en realidad se oferta es una igualdad uniforme, generalizando los valores y la cultura masculina al ser considerados como universales y óptimos, desde una aparente neutralidad. Este modelo no es el resultado de la fusión de dos modelos anteriores, la educación femenina y masculina segregada, sino que es la culminación de la hegemonía del modelo masculino, sobre el femenino, entre otras cosas porque el modelo femenino está devaluado en sí mismo.

Esta hegemonía ha eliminado lo que se ha considerado durante mucho tiempo la cultura propia de las mujeres, dando al término cultura su significado más amplio de experiencia, intereses y valores y conocimientos, es decir, una determinada manera de ver y estar en el mundo.

La hegemonía del modelo masculino se basa en factores como racionalidad, abstracción, inteligencia lógico-formal. Y se trata de incorporar a aquellos factores que tradicionalmente se asignaban a la mujer, tales como la afectividad, la ternura, la intuición, la sensibilidad y el ámbito de lo relacional.

Esta visión nos lleva a preguntarnos de qué tipo de igualdad entre los sexos estamos hablando, si esta se lleva a cabo a costa del genérico femenino.

¿Están equiparados los dos sexos en consideración, valores y actitudes?, ¿desde qué lugar se pretende la equiparación?

Una propuesta coeducativa significa integrar en la práctica educativa los valores, los conocimientos, las habilidades, destrezas y tareas históricas desarrolladas por el sistema educativo mixto que han desaparecido o han quedado desvalorizadas o relegadas. Se trata de recuperar los aspectos positivos de la cultura de la mujer y hacerlos extensivos y generalizarlos tanto para los chicos como para las chicas y hacerlos extensivos porque forman parte de lo humano y forman parte de la cultura colectiva.

Coeducar significa que todas las personas sean formadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y de expectativas que no esté jerarquizado por el género social, lo que significa que cuando coeducamos queremos eliminar el predominio de un género sobre otro.

La coeducación es una educación integral e integradora del mundo y de la experiencia de las mujeres. El proyecto coeducativo se concibe como un proyecto que prepara para la vida en el ámbito público y privado.

La coeducación es 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 común y no enfrentada.

Supone un proceso en el que hay que partir de la igualdad y de la diferencia de los hombres y las mujeres y de la integración de los dos modelos, el masculino y el femenino.

4.1 CLAVES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA COEDUCACIÓN

- Llevar a cabo una revalorización de la llamada cultura femenina en todo lo que tiene de valioso.
- Promover la transformación de los géneros en el proceso de socialización que se lleva a cabo en los espacios educativos.
- Es en definitiva proponer un cambio de roles y estereotipos sexuales para que dejen de ser sexistas. Se pretende el cambio de los géneros a través de la no jerarquización, reconociéndolos componentes sociales, antropológicos e históricos para tenerlos en cuenta y abordarlos de forma crítica, de forma que los componentes válidos se conviertan en conductas disponibles tanto para chicas como para chicos.

-
- Reflexionar sobre la necesidad de abordar la coeducación desde la diferencia. Nada es más injusto que ofrecer idénticos derechos a personas que han sido socializadas desde la desigualdad.
 - La igualdad sólo se puede lograr verdaderamente si reconocemos las diferencias de género y de poder entre hombres y mujeres y permitiendo una intervención positiva y el desarrollo de nuevas estrategias de cambio.

5.

El currículum oculto

A pesar de que los programas en el Tiempo Libre están cada día mejor organizados y estructurados, no se evita que exista una transmisión de valores y actitudes que están dentro de todo proyecto educativo, que aunque no queden claramente reflejados, permanecen ocultos en la planificación, y están constantemente aflorando en el día a día de la propuesta educativa, aunque en la mayoría de las ocasiones no se haga consciente. Este tipo de valores es el que se ha denominado "currículum oculto".

El currículum oculto tiene una influencia decisiva en el aprendizaje no reglado y la transmisión de modelos de género a través de las diversas interacciones, de la organización de actividades y del propio modelo de los agentes educativos y sus expectativas hacia el alumnado.

El currículum oculto dependerá en gran medida de los valores sociales del grupo que se trate, de las actitudes de monitores y monitoras y de todas aquellas personas que estén implicadas en esta labor.

Las actividades de Tiempo Libre, por su carácter lúdico y optativo, se desarrollan en situaciones donde los jóvenes y las jóvenes encuentran menos exigencias y presiones educativas, y se manifiestan en un espacio relacional de la comunicación. La educación en el Tiempo Libre se desenvuelve en gran parte dentro de situaciones espontáneas, no muy estructuradas. Esta situación pone de manifiesto que la transmisión de valores y creencias dentro del currículum oculto son difíciles de analizar, por lo que en la mayor parte de las ocasiones se suponen naturales y esto conlleva a diluir las posibles situaciones de discriminación sexista.

5.1

MANIFESTACIONES DEL CURRÍCULUM OCULTO

- Lenguaje; • Actividades; • Relación del monitor y monitora con chicos y chicas;
- Organización; • Espacio; • Contenidos; • Imágenes y libros; • Relación del grupo; • Definición del proyecto.

6.

Medidas positivas para la creación de un proyecto coeducativo en tiempo libre

6.1

EL PROYECTO. ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN

Conchi Jaramillo plantea el proyecto como el elemento básico para la planificación, programación, ejecución y evaluación de los procesos educativos en el Tiempo Libre. Incorpora un exhaustivo análisis de los factores que pueden discriminar a las mujeres y posibles estrategias de corrección en la formulación del proyecto educativo.

QUIÉN FORMULA EL PROYECTO:

El trabajo en equipo es uno de los principios más interesantes e innovadores de la educación en el Tiempo Libre. El equipo debería recibir una formación en coeducación de forma que el proyecto, en sus distintas fases, se plantee los principios coeducativos.

MEDIDAS POSITIVAS:

FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO:

- Análisis del grupo de destinatarios y destinatarias teniendo en cuenta el factor sexo/género.
- Análisis de los intereses, motivaciones y uso del tiempo libre de las chicas.

OBJETIVOS:

- Plantear explícitamente la igualdad de oportunidades como un objetivo general.
- Plantear como objetivo la transformación de los estereotipos sexistas en el tiempo libre.
- Proponer como objetivo la participación equilibrada y equitativa entre chicas y chicos en todas las actividades del proyecto.

ACTIVIDADES:

- Proponer actividades que interesen a los chicos y las chicas.
- Diseñar actividades alternativas no estereotipadas.
- Motivar a chicos y chicas a participar en actividades tradicionalmente consideradas de uno u otro sexo.

EVALUACIÓN: Incorporar a la evaluación los siguientes indicadores:

-
- Participación equitativa de niños y niñas.
 - Interacción entre chicos y chicas.
 - Observación de comportamientos sexistas en chicos y chicas.
 - Evaluación de los aspectos del currículum oculto y que normalmente no suelen observarse.

6.1.1

METODOLOGÍA

La educación mixta invita a la realización de actividades, sin tener en cuenta la configuración del grupo, como consecuencia los jóvenes se sienten más reforzados en un tipo de actividades con las que se sienten familiarizados, desarrollando una seguridad que se transforma en posiciones de poder.

MEDIDAS POSITIVAS:

- Debatir conjuntamente el porqué de la propuesta de grupos mixtos: el tipo de relación que se da, de comunicación, las dificultades, las actitudes... y encontrar situaciones consensuadas que faciliten el trabajo conjunto.
- No inhibir la capacidad de elegir entre opciones que más les guste, sin tener en cuenta el sexo que se les ha adjudicado tradicionalmente. Animarles a ser diferentes, tras una reflexión de los aspectos que cada cual aporta.

6.1.2

ESPACIOS

Las actividades de educación en el tiempo libre se desarrollan en todo tipo de espacios, desde las aulas en las que realizan los talleres hasta los espacios más abiertos de la naturaleza. Los chicos, por una predisposición consolidada en la socialización, suelen adueñarse más fácilmente de terreno para realizar actividades. Es necesario crear hábitos de disposición espacial.

Tal y como plantea Conchi Jaramillo, es necesario diseñar estrategias de utilización espacial:

- Designando espacios determinados a los grupos de trabajo, talleres o actividades definidos.

-
- Cuidando de que en las actividades al aire libre, los juegos y actividades se realicen con libertad por chicos y chicas.
 - Adecuar los espacios colectivos a las características de los chicos y las chicas, cuidando que todos los espacios, buenos y malos sean utilizados por chicos y chicas.
 - Buscar espacios de comunicación y tranquilidad.
 - Valorar la calidad de los espacios, como espacios propios.
 - Modificar y flexibilizar los espacios para que puedan ser utilizados por todos y todas.

6.1.3

RELACIÓN MONITOR/MONITORA

Es conveniente que los equipos estén formados por personas de ambos sexos, y que éstas ocupen indistintamente, cargos en todos los niveles de la estructura organizativa. La referencia de las mujeres en puestos de responsabilidad es necesaria para la inculcación de modelos femeninos deseables y alcanzables.

Cuando el equipo es mixto, es necesario:

- Repartir equitativamente los tiempos de intervención y protagonismo.
- Repartir equitativamente en cantidad y tipo las tareas de gestión, organización y dirección de actividades.
- En las actividades con ejemplificaciones, procurar intercambiar los roles en sentido transgresor.
- Equilibrar aquellas intervenciones que supongan autoridad para que no recaigan en los monitores a los que los grupos suelen otorgar más autoridad y respeto.
- Establecer una relación basada en el respeto mutuo y el reconocimiento de las capacidades y conocimientos de la otra persona, evitando así reproducir prejuicios sexistas habituales en las relaciones personales y profesionales entre hombres y mujeres.

6.1.4

TIEMPOS

- Valorar el tiempo de arreglo personal para ambos.
- Valorar el tiempo para el orden y la limpieza.

6.1.5

MATERIALES

El material también tiene sexo. Según el tipo de actividades que realicemos, los materiales van a ser más o menos necesarios. Todos aquellos materiales que se identifiquen con instrumentalidad se asocian automáticamente a chicos: balones, piraguas, bicis, cámara de fotos, cuerdas. Del mismo, los materiales que se identifiquen con expresividad se asocian a chicas: papeles, pintura, rotuladores, cartulinas, ropas.

Proponemos con respecto al material:

- Valorar por igual todo tipo de material, no por ser más sofisticado, costoso o voluminoso es más importante.
- Repartir equitativamente el material, evitando la monopolización por parte de los chicos.
- Favorecer el uso variado de todo tipo de material por parte de chicos y chicas.
- Responsabilizar a las chicas del mantenimiento, desplazamiento y control de aquellos materiales que no suelen llamarles la atención o que no demandan explícitamente y viceversa para los chicos.

6.1.6

LA INTERACCIÓN ENTRE CHICOS Y CHICAS Y EL PAPEL DE MONITORES Y MONITORAS

Los proyectos de educación en el tiempo libre utilizan una metodología participativa que da mucha importancia a la interacción entre los y las componentes de un grupo.

Es evidente que un proyecto coeducativo no sólo ha de tener presente esta realidad, sino actuar sobre ella, o mejor contra ella. En la educación en el tiempo libre solemos utilizar una metodología poco directiva, dejando margen para la espontaneidad y la libertad de las personas. Sin embargo, cuando menos directividad, menos libertad para las chicas ya que reforzamos un modelo de relación que reproduce el modelo masculino:

- Ver a las chicas, tenerlas en cuenta y valorar sus aportaciones positivamente.
- Fomentar la escucha de las chicas y hacer valorar sus opiniones tanto como las de los chicos.
- Utilizar un lenguaje no sexista que respete por igual a chicos y chicas.
- No obligar a las chicas a trabajar con los chicos.

PREVENIR LOS COMPORTAMIENTOS SEXISTAS EN LA INTERACCIÓN ENTRE CHICOS Y CHICAS. POR JEMPLO:

- Cuando se subdivide al grupo mixto en grupos más pequeños evitar la segregación:
- Organizando la rotación y el cambio de roles en tareas y actividades.
- Integrando a chicos y chicas en aquellas actividades que se atribuyen a un sexo determinado.
- Reforzando la transgresión espontánea de los roles por parte de chicos y chicas.

ACTUAR POSITIVAMENTE PARA POTENCIAR LA PARTICIPACIÓN Y LA AUTOESTIMA DE LAS CHICAS. POR EJEMPLO:

- Designando a las chicas para el liderazgo y reforzándolo cuando lo asuman espontáneamente.
- Utilizando a las chicas en las ejemplificaciones.
- Reforzando las aportaciones, opiniones, propuestas que hagan las chicas, dándoles más espacio e importancia.

6.1.7

RECURSOS HUMANOS

- Personal cualificado para la puesta en marcha y la realización de programas no sexistas.
- Existencia de mujeres en todas las facetas de la organización y de actividades.
- Programas de formación específicos.

MENCHU AJAMIL GARCÍA

Consultora Internacional en
temas de Género y Desarrollo
y autora del manual "Taller de
Educación no sexista" de Cruz
Roja Juventud

*Educación no
sexista en la
educación no
formal y el
tiempo libre*

Educación no sexista en la educación no formal

La problemática sobre las diferencias entre las mujeres y varones en función del sexo, por más que sigue siendo un tema de candente actualidad, ha sido objeto de estudio desde siempre y desde muy diversas perspectivas.

A través de la historia del pensamiento y desde diferentes disciplinas —filosofía, antropología, literatura, y más actualmente, psicología, biología, sociología...— se ha investigado y escrito al respecto.

Desde una visión histórica se comprueba cómo van cambiando y desapareciendo determinadas creencias y concepciones acerca de las diferencias entre uno y otro sexo, que con la evolución del tiempo se desvanecen por completo y son superadas por nuevas teorías, a pesar de ser consideradas anteriormente como científicamente establecidas.

Las investigaciones actuales han demostrado que, más allá de las diferencias biológicas, objetivamente ciertas y verificables, las diferencias psicológicas entre mujeres y varones no son, por el contrario, ni evidentes ni universales. Obedecen más bien a interpretaciones sociales y culturales que hoy que comprender desde la profundización en los distintos entornos y contextos históricos, sociales, políticos, ideológicos y culturales en general.

Las cosas «son como son», se dice; pero pueden y deben ser de otra forma, basadas en la equidad y corresponsabilidad entre hombres y mujeres. Sin embargo, lo cierto es que estamos llegando a las postrimerias del siglo XX con una larga rémora de roles y estereotipos fundamentados en tradiciones seculares que proceden, —en nuestro medio cultural concreto—, de la estructuración patriarcal de la sociedad.

No obstante, si buscamos y queremos una sociedad más justa y solidaria, tenemos que comenzar por hacer realidad estos principios en nuestro entorno más inmediato, transformando también, en consecuencia, las relaciones entre mujeres y hombres, para reorientarlas desde un plano de total igualdad y no desde la profunda desigualdad en que hoy —aún— están basadas.

Esto no significa abogar por el uniformismo y el falso igualitarismo. Hay que ser conscientes de nuestras diferencias biológicas y psíquicas para respetarnos y complementarnos, sin caer en la dominación, ni generar relaciones de superioridad/inferioridad, en las que las mujeres, normalmente, siempre salen perdiendo.

Reflexionar sobre todo esto es el objetivo del Taller de Educación No Sexista que os presentamos.

Queremos que sea una reflexión viva; lo que significa: activa, lúdica y participativa. Por eso proponemos partir de la vida cotidiana, de lo más cercano al día a día, para que —desde ahí, y a través de una serie de juegos y dinámicas—, los y las jóvenes adolescentes que desarrollen este Taller puedan llevar a cabo un proceso de toma de conciencia, de cómo son y qué observan en las relaciones entre niños-niñas, chicos-chicas, y hombres-mujeres en general.

Tras la sensibilización, vendrá el deseo de cambiar lo que no está bien. Por eso, a partir de aquí, y mediante un trabajo grupal, los colectivos y monitores y monitoras que realicen este Taller, podrán iniciar un cambio de actitud —personal y grupal—, que deseamos sea como la gota de agua o el grano de arena que, sumado a otros muchos esfuerzos similares, y movidos por un sincero afán de igualdad, podrá transformar las injustas relaciones que todavía hoy vivimos.

Lograr nuevas formas de comunicación e interrelación, para llegar a un auténtico compartir entre los sexos en todas las esferas de la vida pública y privada, es lo que nos conducirá, en definitiva, a una sociedad de hombres y mujeres más compenetrados, más felices; de ciudadanos y ciudadanas más libres... y de seres humanos más plenos.

2.

Una propuesta metodológica concreta de coeducación: “El taller de educación no sexista para monitores y monitoras y jóvenes”

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción y Orientaciones Metodológicas:

- Diseño del Taller.
- Estructura modular.
- Instrumentos: El Manual y el Cuaderno.
- Pasos didácticos.
- Objetivos del Taller.
- Diccionario de Términos.

TEMA I: LA VIDA DE RELACIÓN Y LA FAMILIA

Módulo 1º: “Lo que pueden las circunstancias”: Los agentes de socialización.

Módulo 2º: “Donde todo empieza”: La familia.

TEMA II: LA VIDA DE RELACIÓN Y LA ESCUELA

Módulo 3º: «Vamos a ver»: La ocupación de los espacios.

Módulo 4º: «Paseando por la Historia»: La invisibilidad de la mujer.

TEMA III: LA VIDA DE RELACIÓN Y EL ENTORNO SOCIAL

Módulo 5º: «Cómo te lo montas»: Análisis del microentorno.

Módulo 6º: «Lo que nos rodea»: El mundo de lo social.

RECOPIACIÓN FINAL: HACIA NUEVAS FORMAS DE RELACIÓN «Cierre e Inicio»

Módulo 7º: «Aquella otra historia».

Módulo 8º: «El futuro tiene color naranja».

APÉNDICES:

1. Materiales de apoyo.
2. Direcciones útiles.
3. Lista de recursos didácticos para adolescentes.
4. Bibliografía sobre educación no sexista y coeducación.

2.1

INTRODUCCIÓN Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Este Taller de Educación No Sexista ha sido concebido como un sistema modular y flexible, para poder adaptar su realización a situaciones muy variadas, así como su distribución cronológica, en sesiones o secuencias según diferentes posibilidades.

Partimos de un planteamiento metodológico eminentemente activo, dando gran importancia a la dimensión grupal y participativa, mediante la sucesión concatenada de diversas dinámicas y ejercicios prácticos.

El Taller está diseñado inicialmente para colectivos de preadolescentes de 12 a 15 años. Se organiza —como mínimo— en ocho sesiones de trabajo de dos horas de duración cada una. Puede adaptarse y aplicarse también con jóvenes de 16 a 20 años, y para desarrollarlo modularmente en actividades extraescolares y de tiempo libre.

Hemos querido combinar la reflexión individual con los elementos de análisis grupal, las puestas en común y las síntesis, para que los grupos extraigan sus propias conclusiones de cara a nuevas conductas y cambios de actitud en el futuro.

El objetivo es una mayor igualdad en todo tipo de relaciones entre hombres y mujeres, comenzando por la educación en la infancia y adolescencia, y las interacciones que se viven en el mundo familiar y escolar.

2.1.1

DISEÑO DEL TALLER

Sin duda, la temática a abordar es muy amplia, y desborda con creces el alcance y posibilidades de este Taller, que está limitado a ocho sesiones de dos horas. Pero consideramos que es lo básico para iniciar —primero a los animadores y animadoras y después a los y las adolescentes— en este tema, y motivarles a una reflexión que debe continuar de forma permanente en el ámbito escolar, y que también han de trasladar a sus familias, asociaciones juveniles...etc.

Hemos querido enfocarlo a nivel vivencial y práctico, partiendo de la cotidianidad de los grupos destinatarios, ya que sólo así los ambiciosos objetivos que nos planteamos, de sensibilización y cambios de actitud, podrán verse satisfechos.

No obstante, si se dispusiera de más tiempo, las ocho sesiones podrían alargarse, para realizar las dinámicas de mayor peso y contenido, así como las puestas en común, con más detenimiento.

El Taller se propone como una actividad de carácter no-formal, aunque se desarrolle en el propio Centro Educativo, e incluso dentro del horario lectivo.

También se puede llevar a cabo con otras modalidades: horario extraescolar, fines de semana, programaciones específicas de Semanas Culturales o Escuelas de Verano...

La frecuencia de cada sesión puede ser, igualmente, variable, según las circunstancias. Pero, en cualquier caso, cada Módulo debe realizarse de forma continuada: no puede partirse. Su duración mínima es de dos horas para poder realizar los ejercicios y dinámicas con la estructura y el orden que se proponen.

Esta estructuración no es casual, sino que responde a un proceso metodológico consciente en el que los y las participantes van a ir entrando paulatinamente, y donde los niveles de reflexión son progresivos y tienen una concatenación y continuidad lógica, planificada así previamente.

Por tanto, se abordarán consecutivamente los Temas I, II y III que son, respectivamente:

- La vida de relación y la familia.
- La vida de relación y la escuela.
- La vida de relación y el entorno social.

Hemos elegido el título genérico de «La vida de relación», porque entendemos que lo fundamental es analizar los procesos de socialización desde la primera infancia, ya que es a partir de esta etapa cuando niños y niñas comienzan a identificarse con los modelos de género que se les brindan.

Todas las consignas y orientaciones de cómo han de comportarse, de lo que se espera de ellos y ellas, forma parte de un mensaje continuado que recibimos desde que nacemos y que brota de las pautas y normas establecidas en cada sociedad, de cara a nuestra vida de relación.

Por otra parte, destacamos la familia, la escuela y el entorno social como los ámbitos de socialización y los elementos más cercanos a la realidad cotidiana de los chicos y chicas a quienes se dirige el Taller. Por eso queremos hacer partir de ahí, y del día a día, la reflexión sobre los aprendizajes y conductas, para ir haciéndolos cada vez un poco menos sexistas.

2.1.2

ESTRUCTURACIÓN MODULAR

Cada uno de los tres grandes Temas está dividido en dos Módulos, lo que se traduce en dos sesiones de trabajo de dos horas de duración cada una como mínimo, y que hemos deno-

minado así:

- Módulo 1º: «Lo que pueden las circunstancias». Los agentes de socialización.
- Módulo 2º: «Donde todo empieza». La familia.
- Módulo 3º: «Vamos a ver»: La ocupación de los espacios.
- Módulo 4º: «Paseando por la Historia»: La invisibilidad de la mujer.
- Módulo 5º: «Cómo te lo montas»: Análisis del microentorno.
- Módulo 6º: «Lo que nos rodea». El mundo de lo social.

Las últimas dos sesiones constituyen una Recopilación Final en las que proponemos una dinámica grupal de autoorganización, encaminada a que los y las jóvenes participantes diseñen nuevas pautas de organización comunitaria, basadas en la equidad, y que hemos titulado: Hacia nuevas formas de relación: «Cierre e inicio»:

- Módulo 7º: «Aquella otra historia».
- Módulo 8º: Puesta en común global: «El futuro tiene color naranja».

2.1.3

INSTRUMENTOS: EL CUADERNO Y EL MANUAL

El Taller de Educación No Sexista se presenta en una doble versión:

- Cuaderno.
- Manual.

CUADERNO, donde se explican los ejercicios y dinámicas de las ocho sesiones del Taller, de acuerdo con la estructura y los principios pedagógicos mencionados.

Incluye, asimismo, los dibujos e ilustraciones relacionados con las técnicas a emplear en cada sesión.

Se ofrece como un instrumento de trabajo donde los chavales y chavalas pueden hacer también sus anotaciones y comentarios, pues en cada fase hay un espacio dedicado a ello. Recogerá igualmente las síntesis de los trabajos de grupo y las puestas en común.

Incluye al final una serie de Apéndices con un diccionario de términos, materiales de apoyo, un listado de recursos didácticos y una selección bibliográfica.

MANUAL, que comprende el desarrollo de cada Módulo del Taller, tal y como se propone su realización a los y las participantes. Además se ofrece una breve fundamentación teórica como introducción a cada Tema, y una explicación operativa de las sucesivas fases y pasos didácticos de cada Módulo.

Asimismo se recogen una serie de Apéndices, como materiales de apoyo para el monitor y la monitora, que son:

- Materiales de apoyo.
- Lista de recursos didácticos para adolescentes.
- Direcciones útiles.
- Bibliografía sobre educación no sexista y coeducación.

2.1.4

PASOS DIDÁCTICOS

Cada Tema va precedido de una Ficha que recoge la fundamentación teórica, los objetivos generales, y los temas o aspectos que se van a abordar. La escasez de tiempo impedirá, probablemente, que algunos temas sean tratados con toda la profundidad que sería deseable, por lo que el Taller es susceptible de un desarrollo más amplio —partiendo del diseño que se ofrece—, si se dispone de más tiempo o de un mayor número de sesiones.

Al comienzo de cada Módulo se formulan los objetivos específicos para el trabajo de esa sesión concreta, los cuales deben de adaptarse siempre al grupo destinatario y reformularse de acuerdo con los procesos y la evolución de dicho grupo.

El desarrollo de cada Módulo, aunque con diversidad de técnicas de trabajo y dinámicas grupales, responde en general a un mismo esquema metodológico, con las siguientes fases o pasos didácticos:

- Introducción; con aporte de algunos contenidos teóricos.
- Iniciación al tema; mediante una reflexión individual y un ejercicio colectivo que sirve de iniciación-calentamiento grupal.
- Fase de análisis; donde se intenta profundizar en la temática específica y el contenido que se plantea en cada Módulo.
- Fase de síntesis; a modo de recopilación y puesta en común de los aspectos fundamentales tratados en esa sesión de trabajo.
- Sistematización; breve y sencilla, para que cada participante escriba en su Cuaderno las ideas y reflexiones principales que le ha aportado el desarrollo de ese Módulo concreto, y su valoración de las técnicas empleadas.
- Actividad opcional; que hemos titulado «Para que sigas pensando». Se brinda como un ejercicio complementario y optativo, que las y los participantes del Taller pueden llevar a cabo entre una sesión y otra.

Esto supone un pequeño trabajo de búsqueda de datos e información en el ámbito de su familia, de la escuela, de su barrio o Ayuntamiento, o de los materiales y estadísticas que se les proporcionan como materiales de apoyo.

Estos ejercicios, aunque se plantean como voluntarios, es aconsejable que se realicen porque suponen en sí mismos un elemento motivador para los y las participantes, y complementan el contenido y el trabajo del Taller, además de cumplir un efecto multiplicador de los aspectos tratados, teniendo, a su vez, directa repercusión en el entorno familiar, escolar y social de los chicos y chicas que los realizan.

2.1.5

OBJETIVOS DEL TALLER

De cara al Taller en su conjunto formulamos los siguientes objetivos: vivenciales, cognitivos y afectivos.

1. Objetivos vivenciales:

- Conectar la reflexión con la propia realidad.
- Trasladar la reflexión a la práctica, dentro de los entornos concretos en que viven los chicos y chicas.

2. Objetivos cognitivos:

- Desarrollar la capacidad de reflexión sobre la propia realidad.
- Aprender a objetivar y distanciarse de las situaciones.
- Fomentar el análisis crítico.
- Enmarcar la reflexión en las interrelaciones y causas históricas, culturales, económicas y sociales.
- Favorecer la toma de conciencia y capacidad de opción racional.
- Facilitar el desenmascaramiento de las desigualdades en función del sexo.
- Impulsar la superación «comprensiva» de las desigualdades.

3. Objetivos afectivos:

- Motivar la capacidad de repulsa ante las injusticias y desigualdades por razón de sexo.
- Favorecer el desarrollo de actitudes positivas y solidarias basadas en la equidad.
- Propiciar el respeto y la confianza en la comunicación interpersonal e intersexual.
- Fomentar relaciones libres e igualitarias entre hombres y mujeres.

-
- • A los monitores y monitoras: Deseamos que acometáis el trabajo de desarrollo de este Taller con ilusión, y que se lo transmitáis así a los y las jóvenes participantes a quienes vais a coordinar.

Crear un mundo de relaciones de igualdad es un empeño que nos implica y compete a todos y todas. Es fundamental que desde la escuela, chicos y chicas puedan comenzar a socializarse y relacionarse de otra forma.

Esperamos que este Taller sea un apoyo en esa interesante tarea en la que profundamente las autoras nos sentimos comprometidas.

2.1.6

DICCIONARIO DE TÉRMINOS

- **Mujer:** Persona del sexo femenino.
 - **Hembra:** Animal del sexo femenino.
 - **Femenino:** Propio de las mujeres, perteneciente o relativo a las mismas.
 - **Feminidad:** Conjunto de caracteres propios de las mujeres. Constructo de personalidad según el cual una persona se identifica con los roles, intereses y actitudes propios del sexo femenino. Polo opuesto a masculinidad.
- **Hombre:** Tradicionalmente se define al ser humano independientemente de su sexo. Sinónimo del «varón».
 - **Varón:** Persona del sexo masculino.
 - **Macho:** Animal del sexo masculino.
 - **Masculino:** Propio de los varones, perteneciente o relativo a los mismos.
 - **Masculinidad:** Conjunto de caracteres propios de los varones. Constructo de personalidad según el cual una persona se identifica con los roles, intereses y actitudes propios del sexo masculino. Polo opuesto a feminidad.
- **Feminismo:** Conjunto de doctrinas y de movimientos sociales que tiene por objetivo la igualación de los estatus sociales de hombres y mujeres; reclama para las mujeres igualdad de derechos que los hombres, con particular insistencia en la igualdad civil, jurídica, económica y profesinal.
- **Machismo:** Prejuicio social en función del cual se priorizan los valores y características de los varones en el conjunto de la sociedad, con especial imposición sobre las mujeres.
- **Sexismo:** Tendencia social a discriminar a las personas en función de su sexo, especialmente a las mujeres por su condición de pertenecer al sexo femenino.

- **Androcentrismo:** Tendencia social a considerar a las personas del sexo masculino como centro de la sociedad y eje referencial de la legislación, estructuración y organización sociales.
- **Género:** Indica la diferencia entre hombres y mujeres desde el punto de vista psicológico y sociocultural. Hace referencia a una realidad compleja, fundamentalmente psicosocial.
Se encuadrarían dentro de la realidad de género el estudio de roles, estereotipos, masculinidad y feminidad, etc. El concepto «género» es variable en función de la diversidad de culturas; designa las expectativas de comportamiento social para cada uno de los sexos en diferentes épocas y entornos.
- **Sexo:** Término que se reserva para la descripción de la diferencia biológica [niveles genético, endocrino y neurológico], y no determina necesariamente los comportamientos. Es el conjunto de estructuras que, a través de todo el proceso de desarrollo sexual, configuran a la persona como un ser sexuado en masculino o femenino.
La persona no nace sexuada, sino que se va haciendo sexuada en el transcurrir de su vida.
- **Androginia:** Hace referencia a las personas con superposición de características físicas y/o psicológicas masculinas y femeninas. La androginia psicológica es una combinación, de rasgos y conductas típicamente masculinas y femeninas, con un nivel semejante y equilibrado de ambas. Se sitúa en un plano psicosocial. No debe confundirse con hermafroditismo, bisexualidad, homosexualidad, etc.
- **Sexualidad:** Conjunto de fenómenos sexuales, o ligados al sexo, que es posible observar en los seres vivos.
A nivel psicológico es el conjunto de manifestaciones psíquicas y fisiológicas del instinto sexual. En la especie humana comprende una serie de fenómenos que sobrepasan la actividad estrictamente reproductiva e implican la afectividad. El desarrollo de la sexualidad depende de la madurez orgánica y de las condiciones socioculturales.
La persona humana vive su sexualidad siguiendo modelos (masculino o femenino), matices (homosexualidad, heterosexualidad o bisexualidad) y peculiaridades.
 - Heterosexualidad: Atracción sexual hacia personas del otro sexo.
 - Homosexualidad: Atracción sexual hacia personas del mismo sexo.
 - Bisexualidad: Término que define a las personas que muestran simultáneamente un comportamiento hetero y homosexual.

- Rol: Rol o papel social es el conjunto de tareas y funciones, así como de expectativas de comportamiento, exigidas y derivadas de la situación o status de una persona en un grupo social concreto. Se puede hablar de roles tradicionales masculinos y femeninos, en referencia a las esferas públicas y privadas de la sociedad.
- Estereotipo: Modelo o cliché de comportamiento social basado en opiniones preconcebidas y valores, que se impone a los y las miembros de una determinada comunidad.
- Identidad: Sentido del yo que proporciona una unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo. En la adolescencia aparecen con frecuencia fenómenos de despersonalización propios de la reorganización de la personalidad que se da en este periodo.
- Identificación: Proceso psíquico inconsciente que consiste en la imitación de un modelo, con el que existe un vínculo afectivo y que sirve de referencia para la definición de la propia personalidad.
- Autoimagen: Representación mental que un sujeto tiene de sí mismo, así como de sus aspiraciones y expectativas futuras.
- Autoestima: Actitud valorativa hacia uno mismo. Consideración positiva o negativa de sí mismo. Se forma a través de un proceso de asimilación e interiorización de las opiniones de las personas socialmente relevantes para cada uno.
- Aptitud: Conjunto de condiciones psíquicas necesarias para el ejercicio pleno de una actividad, y para ser eficaces en un campo específico de la conducta.
- Actitud: Predisposición relativamente estable de la conducta. Disposición o tendencia a obrar y reaccionar de una determinada manera.
 - Cambio de actitud: Proceso en el que se transforma una actitud en orden a mejorarla y enriquecerla.
- Igualdad de oportunidades: Eliminación de los obstáculos sociales que marcan diferencias por razón de sexo, clase social, raza, etc.
- Discriminación positiva: Reconocimiento de la situación desfavorecida de un determinado sexo o grupo social, y tendencia a la compensación de este desequilibrio.
 - Acción positiva: Conjunto de medidas, —esfuerzos y respuestas—, que se dan desde la discriminación positiva para compensar las desigualdades existentes en nuestra sociedad por razón de sexo. Es un acto de justicia y compensación, pero no en contra del otro sexo.
- Educación mixta: Coexistencia de chicos y chicas durante el proceso educativo.

-
- **Coeducación:** Es un proceso de intervención educativa consciente e intencionado que parte del respeto y reconocimiento de dos sexos diferentes, para potenciar una educación integral y un desarrollo personal integrador de niños y niñas desde la plena igualdad.
 - **Educación no sexista:** Hace referencia a un modelo educativo basado en la no discriminación por razón de sexo y si posibilitador de unas nuevas relaciones desde la igualdad de oportunidades.
 - **Socialización:** Proceso por el cual el individuo o individuo absorbe la cultura, interiorizando los valores y adaptándose a las costumbres y tendencias de una determinada sociedad.

2.2

LA VIDA DE RELACIÓN Y LA FAMILIA

MÓDULO 1º: «LO QUE PUEDEN LAS CIRCUNSTANCIAS»: LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN.

MÓDULO 2º: «DONDE TODO EMPIEZA»: LA FAMILIA.

OBJETIVOS GENERALES

- Detectar los estereotipos y prejuicios que condicionan la experiencia cotidiana y la comunicación entre las personas.
- Valorar los efectos de la discriminación y la desigualdad sobre las vivencias afectivas y cognitivas de las personas.
- Fomentar actitudes positivas hacia la igualdad de oportunidades, de respeto a la libertad de elección de cada persona y de comprensión solidaria de las relaciones personales.

TEMAS A ABORDAR

- Introducción a los agentes de educación y de socialización:
 - Familia.

- Escuela.
- Entorno social.
- La familia:
 - Relaciones interpersonales.
 - Organización.

MATERIAL NECESARIO

- Papel continuo y/o cartulinas.
- Rotuladores, celo, tijeras.

2.2.1

MÓDULO 1º: «LO QUE PUEDEN LAS CIRCUNSTANCIAS»: LOS AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

INTRODUCCIÓN

En muchos Manuales que tratan del sexismo, aparece una adivinanza que permite comprobar cuán condicionado está nuestro universo mental por él y cuán marcado está el límite entre los ámbitos masculinos y femeninos.

«Un padre y su hijo tienen un accidente de circulación. El padre muere en el acto, el hijo sufre heridas de gravedad y es llevado al hospital. Al verle el cirujano dice: «No puedo operarle, es mi hijo.»

Reacción inmediata probable de quien lo lea: no puede ser.

Respuesta correcta: el cirujano es la madre.

Este puede ser un ejemplo entre infinitos de sexismo:

- a nivel cotidiano: familia, trabajo;
- a nivel mental: sesgo de la información, obnubilación del raciocinio;
- a nivel del lenguaje: existen numerosos cargos y profesiones para los cuales no se ha acuñado el femenino a pesar de que hay cada vez más mujeres que los desempeñan (no nombrar es seguir negando la existencia).

Así, a modo de indicación de nuestros niveles de intoxicación sexista, podemos pensar en numerosas situaciones e invertirlas para comprobar cómo algunas se vuelven extrañas, hirientes o ridículas.

Se trata entonces de comprender que todo ello es el resultado de una educación que empieza en el seno de la familia y es reforzada por la influencia social; escuela, entorno. Nuestra cultura y nuestro orden social están marcados por unas normas y unos valores que separan la esfera privada —familia— de la pública —escuela, trabajo, política, etc.— asignando a las mujeres la responsabilidad casi exclusiva del hogar y dejando a los hombres el mundo exterior. Para ello se fomenta en las personas el desarrollo de cualidades que las capacitan para su función: las mujeres deben cultivar la ternura, la sensibilidad, la abnegación; mientras los hombres aprenden a ser fuertes —física y emocionalmente—, competitivos, etc. Las actividades —juegos, lecturas— vendrán determinados por esta división y la reforzarán: muñecas, cacharritos, Belladurmiente y Blancanieves, por un lado; pistolas, construcciones, Príncipe Valiente y Corsario Negro, por otro.

Se inculca a las niñas el sentimiento de su inferioridad, de su debilidad, dejándoles el matrimonio y la maternidad como única «vocación» y posibilidad de acceder a un estatus social; en cuanto a los niños, se les reprime cualquier asomo de sensibilidad o emotividad y se les prepara para asumir la responsabilidad del mantenimiento de sus familias con su trabajo.

De esta forma la discriminación sexual priva a la sociedad de la mitad de su potencial intelectual al apartar a las mujeres de funciones de invención y producción y sella el mundo externo de una agresividad compulsiva.

La discriminación sexual se inscribe en el conjunto de la violencia estructural y su primer ámbito es la familia. Desenmascararla es trabajar para la abolición de la violencia en las relaciones interpersonales y con el medio, eliminando la injusta negación de oportunidades a las personas y superando el atraso que implica limitar las capacidades de desarrollo personal y las posibilidades que ofrece la comunicación entre seres humanos libres y solidarios.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Poner en evidencia estereotipos en el reparto de tareas entre chicos y chicas cuando se trata de realizar conjuntamente una actividad coordinada o de resolver situaciones sacadas de la vida cotidiana.

- Evidenciar las diferencias de lo que se espera de cada persona, según sea chico o chica, y la importancia que esto tiene para la confianza recíproca.
- Comprobar cuánto interfieren los prejuicios en el conocimiento mutuo.
- Reconocer el papel de la educación y de la socialización en el aprendizaje de los roles sexuales y en la transmisión de los estereotipos.
- Comprender los medios y modos a través de los cuales los agentes de socialización configuran los modelos masculinos y femeninos.

2.2.2

MÓDULO 2º: «DONDE TODO EMPIEZA»: LA FAMILIA

INTRODUCCIÓN

Como lo ilustran las imágenes (páginas siguientes), la familia no siempre ha tenido la misma estructura, ni las mismas dimensiones: a lo largo de la historia y según las civilizaciones han existido, y siguen existiendo, diferentes tipos de familia y a cada tipo de familia le corresponden funciones diferentes que dependen directamente de la organización económica y política de la sociedad:

- La familia extensa primitiva, integrada por varias generaciones y ramas, es responsable de la producción, distribución y consumo de bienes: alimentos, ropas, herramientas, vivienda, etc; representa la autoridad política y transmite las creencias y tradiciones del conjunto social a todos sus miembros.
- La familia extensa tradicional: pierde en amplitud y cumple sobre todo funciones de producción: explotación agrícola, taller artesanal, etc. La organización del conjunto social es más compleja y suprafamiliar.
- La familia nuclear: es el resultado de la organización social y económica que impone el modo de producción industrial. Está compuesta por el progenitor y la progenitora y los hijos e hijas. Deja de ser una unidad de producción y el Estado asume la mayoría de las funciones de asistencia (hospitales, guarderías, hogares para la Tercera Edad, etc.) y de socialización (escuelas, complejos deportivos, etc.). Sus funciones se reducen cada vez más a las de reproducción y consumo. Puede ser monoparental (es decir, compuesta solo por el padre o la madre con sus hijos e hijas).

- Una forma de convivencia básica alternativa a la familia es la comuna.

Sea cual sea el tipo de familia, se basa en y transmite los valores de la cultura dominante a la cual pertenece, es decir que las personas se manifiestan y aprenden a comportarse de una determinada manera. Habitualmente, la familia es el primer modelo de organización que conoce el niño o la niña y es a través de ella que aprende a relacionarse con su entorno y a saber:

- qué funciones cumple cada persona en el conjunto;
- qué debe y puede esperar de cada persona según estas funciones;
- qué se debe y puede esperar de él o ella.

Se pueden distinguir dos formas de aprender:

- por indicación directa:

«¡Niño/niña, haz esto!»; «¡No hagas aquello!»

- por imitación:

Identificándose con el padre o la madre, el hermano o la hermana, el niño o la niña hace o no hace según hacen o no hacen las personas mayores que le rodean. Son sus modelos de identificación —consciente e inconscientemente—.

Las funciones de cada persona en la familia vienen determinadas por la parte de necesidades del grupo que a cada cual le corresponde cubrir. Por lo tanto cada persona tendrá que cumplir una serie de tareas y deberes que le otorgará a cambio un estatus —valor de la posición en el conjunto— y en función de ello una serie de derechos y privilegios.

Para comprender algunas de las características de la familia actual, el alcance de su organización y de los valores que la sustentan, puede ser interesante introducir algunos referentes históricos y económicos. Nada humano es natural sino que es el resultado de la adaptación al medio y de la creación de los recursos para la supervivencia, o sea que en la base está la cuestión económica. La cultura es el resultado de esta interacción con el medio y las ideologías son la interpretación de esta relación de los seres humanos con el medio y entre sí.

Según el análisis que hace Engels en «El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado», el modelo actual en cuanto a preponderancia del padre sobre el resto de la familia (modelo que por otra parte está modificado actualmente en los textos legales a favor de la igualdad de responsabilidad y derecho del padre y de la madre en el seno de la familia, pero que pervive en la práctica social) deriva de épocas remotas en que los grupos nómadas se fueron asentando y fue apareciendo la agricultura: se marcan los territorios y por tan-

to hay que definir una línea de sucesión: así se crea la línea de «filiación masculina y el derecho hereditario paterno» —con derecho de primogenia, o sea del primogénito varón como heredero—. A partir de entonces se desarrolla una cultura que someterá cada vez más a las mujeres a los hombres —en derecho y en usos—.

Con la Revolución Industrial se dividen las funciones de producción entre los hombres y las mujeres:

- ámbito doméstico y producción no-mercantil para ellas;
- producción mercantil y trabajo remunerado para ellos.

El trabajo doméstico y reproductivo (elaboración, preparación y producción de bienes, cuidado de las personas de la familia) además de la ayuda a la empresa familiar sigue considerándose como trabajo no-remunerado de las mujeres, sin cuantificarse su aportación directa en los negocios familiares; las mujeres no aparecen en los balances económicos, pero son una de las bases de la estructura económica. Estudios realizados en diferentes países estiman el valor de esta contribución en cerca de la mitad del Producto Interior Bruto.

Es pues en este contexto en el que hay que considerar la división de funciones y comprender las implicaciones de género, que condicionan totalmente la capacidad de las personas para desarrollar libremente su personalidad y elegir su forma de vida y de relación con los y las demás.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer la división sexual de la organización familiar y reflexionar sobre la importancia y la influencia que tiene sobre las relaciones entre los y las miembros de la familia.
- Analizar la diferente capacidad de acción y elección de las personas, en función de su sexo.
- Reconocer la importancia de la autoridad y comprender su origen.
- Reconocer hasta qué punto las funciones dentro de la familia solapan la afectividad y las relaciones espontáneas entre las personas.
- Reconocer hasta qué punto «las funciones asignadas» permiten eludir comportamientos de solidaridad y cooperación —trabajo entre iguales—.

-
- Comprender el valor de progreso de una convivencia familiar basada en el respeto a las capacidades de cada una de las personas y el respeto igualitario del tiempo de trabajo y de descanso —a más trabajo compartido, más ocio distribuido—.
 - Concretar los cambios de actitud necesarios y las nuevas acciones posibles, descendiendo al nivel determinado de cada persona miembro del grupo.

2.3 LA VIDA DE RELACIÓN Y LA ESCUELA

MÓDULO 3º: «VAMOS A VER»: LA OCUPACIÓN DE LOS ESPACIOS

MÓDULO 4º: «PASEANDO POR LA HISTORIA»: LA INVISIBILIDAD DE LA MUJER

OBJETIVO GENERAL

El objetivo de este tema se resumiría como:

Analizar — Sensibilizar — Proponer:

- Analizar los diversos factores que desde el ámbito escolar favorecen la perpetuación de desigualdad de oportunidades y la discriminación por razón de sexo entre los niños y las niñas.
- Sensibilizar a todas aquellas personas que participen en este Taller acerca de la necesidad de erradicar esta situación injusta.
- Proponer medidas encaminadas a conseguir unos modelos de convivencia que estén basados en la cooperación y solidaridad entre ambos sexos.

TEMAS A ABORDAR

- La utilización de los espacios en la escuela.
- La distribución de tareas y actividades dentro y fuera del aula.
- Los índices de presencia y representación en distintos estamentos del ámbito escolar.
- La presencia —o ausencia— de la mujer en la Historia.
- El tratamiento de los modelos masculinos y femeninos en los medios de comunicación y en los libros de texto.

-
- Los cambios habidos en los contenidos de la enseñanza desde hace unas décadas hasta el momento actual.
 - Los factores que inciden en el desarrollo de la persona.
 - La consecución del derecho al voto de la mujer española.
 - Los índices de participación social y política de la mujer en España.

2.3.1

MÓDULO 3º: ¡VAMOS A VERI: LA OCUPACIÓN DE LOS ESPACIOS

INTRODUCCIÓN AL TEMA

De pocos años a esta parte han surgido en España diversas investigaciones que giran en torno a un único problema, duda, misterio o como se dé en llamar:

«¿Qué pasa en el sistema educativo español que pese a tener un único currículum para chicos y chicas, estar ambos ocupando los mismos espacios y teniendo el mismo profesorado, se siguen apreciando multitud de signos de sexismo?».

La investigación llevada a cabo por M. Subirats y C. Bruilet (1988) en la Universidad de Barcelona acerca de la transmisión de los géneros en la escuela mixta, señala que en las escuelas públicas ya no existen diferencias institucionalizadas en relación a las materias y actividades consideradas de niños y/o de niñas, y que en las aulas, no se observa la existencia de espacios institucionalmente atribuidos a niños o a niñas, pero aún existe una tendencia a agruparse de manera separada, y que en ello tal vez influyan ciertas pautas del profesorado, aunque tal vez no exista en ellos una conciencia de su intencionalidad.

De estas observaciones se pueden entresacar algunos datos útiles para los trabajos y ejercicios que a continuación han de realizarse:

- La ocupación de determinados espacios en los Centros Escolares es de hecho diferente en función del sexo: los chicos tienden a ocupar los espacios centrales y más amplios, las chicas los periféricos.

- Existen diferencias de participación en actividades libres, no dirigidas. Y un ejemplo de esto es observar en qué y cómo utilizan los ratos libres —recreo— o juegos deportivos. Los índices de presencia y representatividad de las mujeres en el sistema educativo han sido objeto de diversos estudios. Sus resultados añaden datos de gran valor para defender, una vez más, la igualdad de oportunidades para ambos sexos. Cabe destacar algunos datos:
 - En todos los niveles educativos, la participación de mujeres es ya igual a la de hombres.
 - En Enseñanza Secundaria y FP existen diferencias en la elección de especialidades:
 - La opción de Letras en estos niveles tiene un 60% de mujeres.
 - En FP, las chicas siguen eligiendo aquellas ramas «tradicionalmente femeninas» [Sanitaria, Peluquería, Administrativa] y los chicos las masculinas [Automoción, Electricidad, Delineación].
 - En la Universidad, la participación es del 50%. Hay que señalar que durante la última década, la incorporación de la mujer ha sido de un 103%, mientras que en los hombres ha sido de un 26%.
 - Los estudios en donde se cuenta con una mayor participación de mujeres —más de un 60%— son: Farmacia, Filosofía y Letras, Filología, Filosofía y Ciencias de la Educación, Derecho, Geografía e Historia y Psicología.
 - En torno a un 40% en Ciencias, Físicas e Informática.
 - Tan sólo hay un 15% de chicas en las Escuelas Técnicas Superiores.
 - Como profesorado, existen índices de participación diferentes entre unos niveles y otros de la enseñanza reglada:
 - En Preescolar, el 94% son mujeres.
 - En Enseñanza Básica, las docentes suman el 62%, diferenciando entre un 80% en el nivel inicial y un 46% en el superior.
 - En Enseñanza Secundaria y COU son un 50%.
 - En FP en torno a un tercio del total.
 - En cuanto a las categorías, en Secundaria y COU hay más catedráticos que catedráticas y más agregadas que agregados. En FP hay más profesoras tituladas que maestras de taller, al contrario de lo que se observa en los hombres.
 - En cuanto a las tareas de responsabilidad en los centros escolares de EGB, se observa que a pesar de que el profesorado está compuesto mayoritariamente por mujeres, la dirección de los centros la ocupan mayoritariamente los hombres. Concretamente, de un

61,57% de mujeres en el profesorado, sólo un 46,49% son directoras sin tareas docentes, y un 39,52% lo son pero con tareas de docencia directa.

Todos estos datos aparecen en un Estudio realizado en 1988 por el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa y el Instituto de la Mujer cuyo título genérico es: «La presencia de las mujeres en el sistema educativo».

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar en este módulo basándose en un trabajo individual y grupal, se refieren al análisis de las diferencias existentes en el ámbito escolar en relación a:

- La presencia y participación de los chicos y chicas.
- La distribución y utilización de espacios.

Se pretende —mediante la observación y reflexión grupal— ver hasta qué punto inciden las influencias del entorno educativo en el proceso de desarrollo personal.

Se persigue también tras la sensibilización provocar un compromiso de cambio, desde lo individual hasta lo colectivo.

2.3.2

MÓDULO 4º: «PASEANDO POR LA HISTORIA»: LA INVISIBILIDAD DE LA MUJER

INTRODUCCIÓN

Son, somos, muchas las personas que venimos denunciando el tratamiento androcéntrico de la Historia. Tal vez no sea casual que la mayoría de los historiadores —como los lingüistas, sociólogos, economistas,...— hayan sido hasta fechas recientes sólo hombres.

En este 4º módulo se pretende hacer un análisis de cómo históricamente se ha representado el mundo de las mujeres y el de los hombres a través de quienes han contado y escrito la historia de los pueblos.

Concretamente nos vamos a centrar en dos tipos de fuentes cercanas a los y las participantes de este Taller: Los libros de texto y los medios de comunicación.

El lugar que ocupan los hombres y mujeres en la sociedad es decisivo para el desarrollo de esas personas y para la sociedad misma.

Por eso es importante llegar a darse cuenta de varios aspectos:

- Quiénes aparecen y de quiénes no se habla en los medios.
- Lo que se cuenta que hacen ciertas personas y lo que no se dice que hacen otras.
- Cómo es la vida cotidiana de los hombres y la de las mujeres.
- Cómo es el desarrollo de las personas, en lo educativo, emocional o profesional.
- Qué factores condicionan para que ese desarrollo sea de una manera o de otra según se trate de una mujer o de un hombre.

En los manuales y libros de texto que actualmente tienen como herramientas de trabajo los Centros Escolares españoles, la presencia y referencias a las mujeres es muy inferior a la de los hombres, y además, muy sesgada:

- Las mujeres suelen aparecer sólo en relación a los hombres (esposas de rey, de científico o literato...).
- Realizando alguna actividad tradicionalmente realizada por los hombres.
- Por su función maternal o de «cuidadora» del hogar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar cómo, a pesar de existir una enseñanza mixta, se dan multitud de factores que predisponen a una discriminación sexista.
- Estudiar cuál es el tratamiento que se da a la mujer en los libros de texto.
- Recoger los cambios que se han producido a lo largo de los últimos años en los contenidos de lo que se enseña.
- Evaluar algunos de los factores que inciden en el proceso de desarrollo de la persona.
- Analizar algunos de los sucesos acontecidos en este siglo y que han tenido vital trascendencia para la mujer española.

2.4

LA VIDA DE RELACIÓN Y EL ENTORNO SOCIAL

MÓDULO 5º: «CÓMO TE LO MONTAS». ANÁLISIS DEL MICROENTORNO

MÓDULO 6º: «LO QUE NOS RODEA». EL MUNDO DE LO SOCIAL

OBJETIVO GENERAL

- Reflexionar individualmente y en grupo, sobre las relaciones que se dan entre hombres y mujeres en nuestra sociedad: en los medios de comunicación, el trabajo, la publicidad, las organizaciones, etc., para tomar conciencia de las situaciones injustas y discriminatorias, basadas en estereotipos sexuales, y motivar hacia el cambio de actitudes no sexistas.

TEMAS A ABORDAR

Análisis desde la vida cotidiana de los chicos y chicas, de su entorno social:

- El tiempo libre:
 - Las actividades de ocio.
 - La distribución de ambientes y espacios.
 - Los horarios y la ocupación del tiempo libre.
- Las relaciones entre chicos y chicas:
 - Las pandillas.
 - Los juegos y deportes.
- La televisión como fenómeno de socialización:
 - La publicidad en televisión.
- Los medios de comunicación:
 - Roles y estereotipos sociales.
- Las profesiones:
 - La orientación para el trabajo profesional.
 - Los sectores laborales en función del sexo.
- La articulación social:
 - La participación en Asociaciones Juveniles.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de socialización que se inician en la familia y posteriormente en el ámbito escolar, vienen determinados a su vez por las pautas y normas de comportamiento establecidos en cada sociedad, y que son muy diferentes de unas a otras, dependiendo de los rasgos culturales, la religión, ideología, sistema político, costumbres y tradiciones...

En este Tema III vamos a analizar nuestro entorno social y cultural concreto. Primero en el módulo 5º partiendo de lo más cercano: nuestro mundo de relación a través de los amigos y amigas, las pandillas, lo que hacemos en el tiempo de ocio... en definitiva, nuestro «microentorno».

Observaremos las diferencias que tenemos entre chicos y chicas, respecto a nuestras costumbres, forma de divertirnos, actividades a las que dedicamos nuestro tiempo, etc. para intentar explicarnos las causas de todo ello, y saber en qué medida somos así, debido a las influencias y condicionamientos del entorno que nos rodea, y qué cosas podemos y debemos cambiar en el medio en que vivimos.

También estudiaremos la televisión, ya que es un elemento que forma parte de nuestra vida cotidiana, transmitiéndonos diariamente cientos de ideas y mensajes, verbales y visuales, que normalmente nos «tragamos», sin reflexionar en absoluto sobre su contenido y sin darnos cuenta de su intencionalidad.

Revisaremos el fenómeno de la publicidad, sobre todo televisiva, para hacernos conscientes de toda la carga de estereotipos sexistas que conlleva, así como el refuerzo de roles tradicionales que significa.

En el 6º módulo abordaremos aspectos más generales del ámbito social, pero que igualmente inciden en nuestra vida cotidiana, y en la manera de ir haciéndonos hombres o mujeres, como son los medios de comunicación, el trabajo y el desarrollo profesional, o los espacios de participación social —por ejemplo, las Asociaciones Juveniles—.

RECURSOS Y MATERIAL NECESARIO:

- Video (para el módulo 5º).
- Pizarra y tizas.
- Cartulinas y tarjetones de colores.
- Rollo de papel continuo.

- Chinchetas.
- Celo.

2.4.1

MÓDULO 5º: «CÓMO TE LO MONTAS»: ANÁLISIS DEL MICROENTORNO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar las funciones sociales y valores atribuidos a cada sexo, en concreto durante la adolescencia.
- Analizar los prejuicios sobre los que se fundamentan determinados condicionamientos sociales.
- Tomar conciencia de las influencias negativas y sexistas que recibimos del entorno, y de forma especial de la televisión.
- Desarrollar pautas de comportamiento desde la plena igualdad.

FASES DE TRABAJO

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

- La cultura es un sistema de comportamiento que tienen en común los y las miembros de una sociedad; no procede de la naturaleza biológica del hombre, sino que es algo adquirido que aglutina pautas o modelos de conducta, costumbres, conocimientos y creencias, valores... La cultura es, pues, un producto humano.
- Una sociedad es un grupo de personas que participa, o posee, una cultura común. Las experiencias compartidas de una comunidad componen la cultura; y la comunidad misma, en cuanto posee una cultura, constituye una sociedad.
- La socialización es el proceso por el cual el individuo o la individuo absorbe la cultura, se integra en la sociedad y adquiere su propia personalidad.

La socialización supone una interiorización de los contenidos culturales (normas, etc.) de la sociedad en que se nace y vive. Esto supone una adaptación a la sociedad y a la cultura.

El o la recién nacida entra en el mundo como un organismo que reacciona básicamente para satisfacer sus necesidades físicas. Pronto desarrolla una serie de actitudes y valores, gustos y aversiones, necesidades y deseos, fines y propósitos... Llegar a ello a través de un proceso de socialización.

La socialización primaria se realiza en primer lugar en el seno de la familia, y después en la escuela y en los grupos de amigos y amigas. Allí el niño o la niña adquieren la cultura y aprenden los diversos roles sociales.

Este aprendizaje de los roles se realiza mediante la imitación y repetición de lo que se ve y se oye a las personas que nos rodean. De este modo, en la infancia se da una identificación con las personas mayores y se reproduce sus formas de comportarse.

La personalidad del individuo o la individuo se forma mediante la combinación de:

- la herencia biológica (rasgos genéticos, temperamento);
- la influencia del medio físico (clima y geografía);
- el entorno social (urbano, rural);
- la cultura, la experiencia del grupo en que se vive y,
- la experiencia individual.

La síntesis de todos estos factores constituye la personalidad, la cual se va definiendo y clarificando con el tiempo y los aprendizajes sociales. La personalidad es la conducta estable o manera de ser habitual de una persona que la diferencia de las demás.

2.4.2

MÓDULO 6º: LO QUE NOS RODEA: EL MUNDO DE LO SOCIAL

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Análisis de los medios de comunicación, para descifrar críticamente los mensajes que lanzan.
- Tomar conciencia del uso sexista del lenguaje.
- Sensibilizar a los y las participantes sobre el sistema de perpetuación de los estereotipos y roles sexuales.
- Observar los diferentes sectores laborales y la desigual vinculación de hombres y mujeres al mundo del trabajo.

- Desarrollar criterios de orientación profesional no sexista.
- Reflexionar sobre la función social de las Entidades y Asociaciones Juveniles, y la importancia de la articulación de los grupos humanos.

FASES DE TRABAJO

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

El estatus se define como la posición que un individuo o individuo ocupa en un grupo, o de un grupo con relación a otros.

El rol hace referencia al comportamiento que se espera de aquel o aquella que ocupa un determinado estatus.

El estereotipo es una idea preconcebida, a partir de la cual se establece un juicio sobre cómo se debe de actuar, o lo que los otros y otras definen que yo debo ser, y que se impone como un corsé a la persona, a la cual se la limita y encasilla obligatoriamente ajustándola a ese cliché.

Cada persona va cambiando su estatus a lo largo de la vida, ocupando diferentes posiciones, y socialmente se espera de él o de ella que desempeñe los roles apropiados para cada posición.

El status se puede entender como un conjunto de obligaciones y privilegios, y el rol como la expresión de este conjunto de privilegios y obligaciones.

El rol social determina acciones y conductas, es algo de carácter objetivo, el estereotipo es subjetivo, condiciona las ideas y opiniones y recoge formas de pensar y sentir, a veces ilógicas o irracionales. Ambos influyen de forma decisiva en las expectativas de los y las integrantes de una comunidad.

En cualquier caso, como vimos en el Módulo anterior, nos influyen decisivamente las ideas, creencias y estereotipos del ambiente en que vivimos, y nos socializamos por medio del aprendizaje de los distintos roles que se esperan de nosotros y nosotras. Esto implica y significa:

- a) que aprendemos consciente e inconscientemente a desempeñar las obligaciones y exigencias que ese determinado rol nos supone, así como a reclamar sus ventajas o privilegios;
- b) que tenemos que adquirir las actitudes, sentimientos y expectativas propias del rol que cumplimos.

Gran parte de la educación que recibimos desde la infancia va encaminada directamente a prepararnos mental y emocionalmente para asumir el rol que se nos asigna desde «fuera». Pero precisamente las tendencias renovadoras de la educación vienen a cuestionar todo este sistema de asunción de roles tradicionales.

El sexo y la edad se utilizan en todas las sociedades como base para la asignación de roles determinados. Así nos encontramos la diferenciación entre hombres y mujeres, atendiendo al sexo; o la clasificación generacional, en función de la edad.

En cada una de estas categorías las responsabilidades y contrapartidas son distintas: por ejemplo, a niños y niñas se les exige subordinación a las personas mayores, pero están exentos del compromiso de ser autosuficientes; o tradicionalmente a la mujer se le demandaba sometimiento al varón a costa de que éste la «protegiera».

Además del sexo y la edad, que son los que definen los roles fundamentales, en determinadas culturas lo son también la raza, la nacionalidad, la clase social y la religión.

La sociedad intenta que los individuos e individuos que la componen asuman los roles correspondientes que ella establece, parcelando las diversas funciones y repartiéndolas entre hombres y mujeres. Es así como surgió la división entre:

- la esfera de lo público (que abarca las tareas relacionadas en general con la vida económica, política y social) adjudicándose a los varones, y
- la esfera de lo privado (que comprende la organización y atención de la familia, y las labores derivadas del mundo de los hijos e hijas y el hogar) convirtiéndose en el reducido de las mujeres.

Pero este reparto es absolutamente aleatorio y convencional, y con la misma arbitrariedad que se estableció así puede cambiarse. Salvo las funciones estrictamente reproductoras y biológicas, las demás pueden ser desempeñadas indistintamente y con igual capacidad y eficacia por hombres y mujeres.

Por tanto, la definición y clasificación de los roles sociales masculino y femenino está sujeta a infinidad de posibles variaciones. Ahora estamos en una etapa histórica de evidente y necesaria redefinición de dichos papeles, ya que en la época actual —con los nuevos ritmos de vida y exigencias que plantea— no son válidos los modelos o patrones tradicionales que regían la organización social.

Cada vez más, tendemos a una sociedad de iguales, donde las diferencias por raza, clase social, religión o ideología no supongan una dominación de unos sobre otros. En este contexto, la lucha por la igualdad real —y no sólo legal— entre hombres y mujeres es un an-

helo profundamente sentido y reivindicado por millones de personas de todos los continentes y culturas, como se hizo patente en Pekín durante la IV Conferencia Mundial de las Mujeres de la ONU (Septiembre, 1995).

Descubrir nuevas formas de relación entre los sexos, sobre la base del compartir las tareas domésticas y familiares, así como las funciones públicas y sociales, es un reto urgente al que entre todos y todas debemos dar pronta y justa respuesta.

Pero por otra parte, existen intereses de muy diversa índole para que las cosas sigan como están, para que las parcelas de la vida no se compartan de forma permanente y natural, sino que cada sexo se mantenga en sus esferas claramente divididas y diferenciadas.

Detrás de todo ello están en juego valores y modelos de cómo se concibe la vida social y las interrelaciones personales. En esto los medios de comunicación tienen hoy un papel fundamental, al consolidar patrones de conducta, o bien ayudar a transformarlos y hacerlos evolucionar.

LAS PROFESIONES

Hasta ahora uno de los ámbitos donde más claramente se veía la diferenciación entre los sexos era en el mundo laboral.

Como ya hemos analizado a lo largo del Taller, tradicionalmente la mujer asumía en solitario todas las tareas del mantenimiento del hogar y del cuidado de los hijos e hijas y de los otros miembros de la familia (personas mayores, enfermas y parientes que quedan solos ...), mientras el varón trabajaba fuera de casa.

La vinculación progresiva de la mujer al campo profesional está provocando profundos cambios en las relaciones familiares y sociales en general. Pero, hasta ahora, esta vinculación se ha realizado en clara desventaja con respecto a los varones, debido sobre todo a una menor capacitación técnica y a la dificultad de compatibilizar las responsabilidades familiares con un trabajo externo.

Las nuevas generaciones van superando estos inconvenientes desde su raíz: en primer lugar, gracias a la igualdad de acceso a la educación y a la formación profesional; después, con el afán de un reparto equitativo de las labores de la casa y el cuidado de los hijos e hijas, para que ambos miembros de la pareja puedan trabajar tanto dentro como fuera del hogar con igual punto de partida e idénticas condiciones.

No obstante, y aunque se van dando pasos importantes en este camino, todavía dicha igualdad no es real. Ciertamente las mujeres se van incluyendo en diversos sectores productivos (sobre todo en el sector Servicios), pero continúan desarrollando funciones peor remuneradas y de menor especialización y prestigio; aunque realicen la misma tarea que los hombres, su salario es una cuarta parte menos, su categoría inferior, y todavía apenas alcanzan los puestos directivos.

Existe un cierto «veto» a permitir el acceso de la mujer a puestos de responsabilidad; existen resistencias en los varones a ser dirigidos por una mujer; y determinados campos profesionales se consideran claramente «masculinos», sencillamente porque hasta ahora han sido sólo hombres quienes estaban vinculados a ellos.

Tomar conciencia de lo injusto que resulta el reparto social del mundo del trabajo que se ha vivido hasta ahora, y que excluía a las mujeres de la mayoría de las profesiones, es el primer paso para hacer que las cosas cambien.

2.5

HACIA NUEVAS FORMAS DE RELACIÓN: «CIERRE E INICIO»

El artículo 14 de la Constitución española establece el principio de igualdad y no discriminación por razón de sexo.

Desde su promulgación en 1978 hasta el momento actual, muchas han sido las reformas legislativas realizadas que han corregido situaciones de evidente desigualdad de la mujer. Estas modificaciones de la legislación hacen referencia tanto a temas de salud, educación, como puramente jurídicas, —bien en lo penal o en lo civil—.

Sin embargo, y pese a esa «teórica» igualdad, los países miembros de la Unión Europea, —España entre ellos—, las propias Autonomías y algunos Municipios, han ido elaborando Planes de Acción para la Igualdad de Oportunidades —llamados también de Acción Positiva—.

Con la puesta en marcha de estos Planes, se intenta plasmar esa teoría en práctica habitual. De esta manera se van poniendo los medios para que la mujer adquiera los mecanismos básicos para su pleno desarrollo personal y su incorporación a la vida cultural, política, laboral o de relación. Pretenden además provocar en los varones cambios de actitud.

Las áreas de actuación desde las que se diseñan los objetivos y las medidas estratégicas de actuación son, fundamentalmente: Educación; Cultura; Salud; Empleo; Servicios sociales; Cooperación; Investigación.

Estos apartados pueden servir de base para desarrollar el trabajo que se plantea en los módulos 7 y 8, los cuales intentan ser la recopilación de todo el desarrollo de este taller de educación no sexista, con una propuesta de acción global proyectada al entorno.

En la medida que lo anteriormente analizado y discutido a lo largo de los sucesivos módulos haya sido interiorizado, se podrá ir plasmando en hechos concretos de la vida cotidiana y en compromisos de cambio.

Proponemos como Cierre un último trabajo grupal del Taller para llevarlo a cabo en un espacio grande —patio, salón de actos—, y así:

1. darle mayor dinamismo y plasticidad;
2. darlo a conocer a los demás alumnos y alumnas, claustro del colegio y a los padres/ madres.

En esta propuesta final se trata de plasmar toda la reflexión realizada a lo largo de las ocho sesiones del Taller, para conseguir un efecto multiplicador, y compartir todo esto con las familias, compañeros y compañeras de otros cursos, profesorado, amigos y amigas, etc. También podéis invitar a Colectivos y Asociaciones del barrio o ciudad a la presentación final, con vuestra síntesis personal y por grupos de lo que habéis aprendido con este Taller. Será la puesta en común de todas vuestras reflexiones y cambios de conducta.

En definitiva, todos y todas queremos caminar, hacia nuevas formas de relación, y eso implica cambios de actitud, tanto de hombres como de mujeres. Y no basta con la sensibilización. Tenemos que organizar la vida en comunidad desde planteamientos y relaciones de igualdad.

Esto significa caminar hacia un nuevo reparto de funciones, tanto en la vida privada como en la pública, donde las tareas sociales y familiares, los derechos y las obligaciones, sean repartidos y asumidos en todos los ámbitos de forma equitativa por hombres y mujeres. Sólo así se conquistará la plena igualdad y el logro del profundo cambio cultural y la transformación que la sociedad y las personas precisan.

2.6

BIBLIOGRAFÍA SOBRE EDUCACIÓN NO SEXISTA Y COEDUCACIÓN

PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES, INSTITUTO DE LA MUJER

SERIE DEBATE:

Nº 2 *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid, 1987.

Nº 3 *Mujer y deporte*. Madrid, 1987.

SERIE ESTUDIOS:

Nº 14 *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Nuria Garreta y Pilar Careaga. Madrid, 1987.

Nº 18 *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. CIDE, Madrid, 1988.

Nº 19 *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Marina Subirats y Cristina Brullet. Madrid, 1989.

SERIE DOCUMENTOS:

Nº 1 *Manual de acción: Cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*. Comisión de las Comunidades Europeas. Madrid, 1986.

Nº 4 *Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer*. ONU, Madrid, 1987.

Nº 5 *Un programa de acción positiva*. Madrid, Ilaria Bianca, 1988.

SERIE CUADERNOS DE EDUCACIÓN NO SEXISTA:

La educación no sexista en la reforma educativa. Madrid, 1992.

CUADERNOS BIBLIOGRÁFICOS:

Nº 3 *Bibliografía analítica. Mujer y educación 1984-1988*. CIDE, Madrid, 1989.

OTROS TÍTULOS:

Jornadas Mujer y educación (1º, 1984, Madrid). Madrid, 1985.

"El trabajo y la educación de la mujer en España 1900-1930". Rosa M. Capel. Madrid, 1987.

La mujer en cifras. Madrid, 1986.

La mujer en cifras. Madrid, 1991.

Mujer en cifras. Madrid, 1995.

Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres (1988-1990). Madrid, 1988.

II Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres (1993-1995). Madrid, 1993.

III Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres (1997-2000). Madrid, 1997.

Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República, Esther Cortada, 1989.

VÍDEOS:

La cotidiana vida, Victoria Sendón.

Lo que el tiempo nos dejó. La Coeducación. V. Sendón, 1987.

Chinchetas Rosas. Pequeñas diferencias, grandes consecuencias, Brigitte Aschijanden. Madrid, 1987.

La mujer y las nuevas tecnologías. Madrid, 1987.

Spot de Dama.

"Rosa y Azul". Serie *Viéndolas venir* de TVE.

Imágenes de la mujer. El personaje de la mujer en la filmografía hindú.

"El sueño imposible". Dibujos animados. *Vaqueros y princesas*.

De los vídeos citados se pueden recibir copias gratuitamente, enviando una cinta sin grabar a Edición del Instituto de la Mujer. C/ Almagro, 36. 28010 Madrid [Sección de Medios Audiovisuales].

PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SERIE COEDUCACIÓN

El sexismo en la enseñanza, 1987.

Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua, 1988.

Guía didáctica para una educación no sexista. I. Alberti; L. Martínez Ten, 1988.
La educación no sexista en la Reforma educativa. Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.

OTRAS PUBLICACIONES

AJAMIL, M.; LUCINI S.; FUCHS N.: *Taller de Educación No Sexista*. 2ª edición, Madrid, Cruz Roja Juventud, 1991.

AJAMIL, M.: "La mujer y su proceso de búsqueda de identidad", *Entre Líneas*; 1, Madrid, FEUP, 1987, pgs. 58-68.

AJAMIL, M.: "¿Por qué un proyecto sociocultural con mujeres?", *Entre Líneas*; 3, Madrid, FEUP, 1988, pgs. 46-58.

AJAMIL, M.: "Educación y Género", *Revista Iberoamericana de Educación*; 6, Madrid, OEI, 1994, pgs. 102-120.

AA.VV.: *Mujer y educación: el sexismo en la enseñanza*. Barcelona, ICE, Universidad Autónoma de Barcelona, 1987.

AA.VV.: *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*. Seminario de Alicante. Valencia, Victor Orenga, 1987.

AA.VV.: *La educación de la femenina: estudio internacional sobre desigualdades entre muchachas y muchachos en la educación*. Barcelona, OCDE, Alioma Teoría y Práctica, 1987.

AA.VV.: *Por una educación no sexista*. Zaragoza, CEPs de Aragón, Navarra y Rioja, 1988.

AA.VV.: *A favor de las mujeres*. Oviedo, Colectivo Escuela no Sexista de Asturias, 1989.

AA.VV.: *A favor de las niñas*. Madrid, Colectivo Feminista a favor de las niñas, 1988.

BADINTER, E.: *El uno es el otro*. Barcelona, Planeta, 1987.

BORDIEU, P.: *La Reproducción* (Elementos para una Teoría del sistema de Enseñanza). Barcelona, Laia, 1977.

BROWNE, N.; FRANCE, P.: *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid, Morata, 1988.

CATALA, G.; GARCÍA P. E.: *Una mirada otra*. Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura y Educació, 1987.

CATTON, J.: *Vías y medios: el taller, el diseño y la educación tecnológica de las chicas*. Madrid, Ministerio de Educación, 1989.

DEBLE, I.: *La escolaridad de las mujeres*. Unesco, 1980.

DURÁN, M.A.: *La jornada internacional*. Itala, 1986.

-
- FERNÁNDEZ, J. y otros: *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid, Pirámide, 1988.
- GIANINI BELOTTI, E.: *A favor de las niñas*. Caracas, Monte Avila, 1978.
- IZQUIERDO, M.: *Las, las, les (lis, lus) El sistema de Sexo-Género y la mujer como objeto de transformación social*. Barcelona, Lasal, 1985.
- MAÑERU, A., RUBIO, E.: *Igualdad de oportunidades en ambos sexos. Transversales*. Madrid, Ministerio Educación, 1991.
- MICHEL, A.: *Mujeres, sexismo y sociedad*. Madrid, Gráficas Espejo, 1980.
- MICHEL, A.: *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona, Lasal, UNESCO, 1987.
- MORENO, M.: *Cómo se enseña a ser niña. El sexismo en la escuela*. Barcelona, Icaria, 1986.
- NACIONES UNIDAS, Informe. *Las Mujeres en el Mundo*. ONU, N.York, 1995.
- NICHOLSON, J.: *Hombres y mujeres: Hasta qué punto son diferentes*. Barcelona, Ariel, 1987.
- RAMA, G.W., *II Informe Educación y Juventud de América Latina*. Madrid, OEI, 1994.
- SANTOS GUERRA, M.A.: *Coeducar en la escuela: Por una educación no sexista y liberadora*. Madrid, Grupo cultural Cero, 1984.
- SAU, V.: *Ser mujer: El fin de una imagen tradicional*. Barcelona, Icaria, 1986.
- SIGUAN, M.: *Lenguaje y clase social en la infancia*. Madrid, Pablo del Río, 1979.
- SMAIL, B.: *Las ciencias atractivas para las chicas: evitando sesgos en el curriculum*. Madrid, Ministerio Educación, 1989.
- UNESCO, Informe Mundial sobre la Educación, Madrid, 1992; París, 1996.
- VERA OCAMPO, S.: *Los roles femenino y masculino, ¿condicionamiento o biología?*, Buenos Aires, Grupo editor Latinoamericano, 1987.
- WALKER, D.: *Igualdad de género*. Madrid, Ministerio de Educación, 1989.
- WILLIS, P.: *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988.

Revista CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

VV.AA. «Mujer y educación», nº 31-32, 1977.

VV.AA. «Sexismo en el Aula», nº 171, 1989.