Tomar en serio a las niñas

Serie Cuadernos de Educación No Sexista Nº 17



Catálogo general de publicaciones oficiales
http://www.060.es

Edita: Instituto de la Mujer
Condesa de Venadito, 34
28027-Madrid
e-mail: inmujer@mtas.es
www.mtas.es/mujer

Diseña y realiza: PardeDÓS
NIPO: 207-07-014-7
Dep. Legal: M-38721-2005
Imprime: Seg. Color

Índice

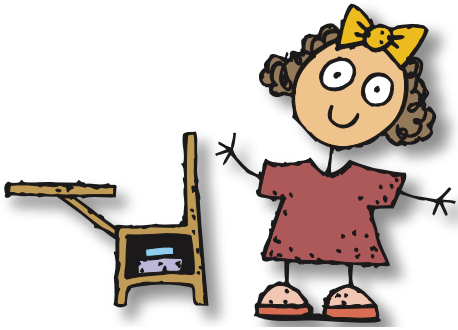
Pág.

Presentación 5

La presencia de los cuerpos sexuados en las aulas 9
Graciela Hernández Morales
- Introducción 11
- La mente desligada del cuerpo 12
- Somos cuerpos sexuados 12
- Reconocer la diferencia sexual sin jerarquías 16
- Nacemos de un cuerpo de mujer 17
- Los límites del cuerpo 20
- Un cuerpo en transformación 24
- El cuerpo objeto 28
- La belleza 31
- El cuidado y la escucha del cuerpo 34
- El movimiento y la expresividad 36

Recursos simbólicos para prevenir la violencia 39
Concepción Jaramillo Guijarro
- ¿Qué es lo simbólico? 41
- Hacer visible la diferencia sexual 43
- Dar existencia simbólica a lo que consideramos relevante 47
- Los símbolos de la violencia y los símbolos de la paz 50
- Hacer lugar a la imaginación 51
- Los espacios hablan por sí mismos 54
- Escuchar a los objetos 57
- Gestos de paz 58
- Los sonidos también hablan 60
- Con las palabras hacemos mundo 61

Las relaciones desde lo cotidiano 65
María Jesús Cerviño Saavedra
Introducción 67
Chiquilladas en infantil 72
"Las tonterías que no tienen importancia" en primaria 79
Efervescencia hormonal en secundaria 85





Al finalizar el Siglo XX, las mujeres han conseguido sacar del silencio la violencia masculina contra las mujeres y que esta sea considerada como algo injustificable.

Al comenzar el Siglo XXI es urgente que esta violencia no tenga lugar en nuestra sociedad, es decir, que se convierta en algo impensable.

La educación es fundamental para lograrlo y en ese empeño el Instituto de la Mujer trabaja desde hace años para hacer sitio a la palabra y a la relación que desplazan la fuerza y la violencia.

Una forma de hacerlo es propiciar espacios y tiempos en los centros educativos para hablar de este problema y buscar como resolverlo. Este es el origen del Proyecto Relaciona y de esta publicación que nace de la experiencia de estos encuentros con el profesorado.

Tomar en serio a las niñas es el título que hemos elegido para que sus palabras y sus deseos estén presentes en la educación y, por tanto, puedan modificarla.

Relaciona es un proyecto que nació en el año 1999[1]. En sus casi seis años de vida, las asesoras hemos visitado varios centros educativos de diferentes Comunidades Autónomas. Hemos tenido la

[1] Quien quiera conocer más a fondo las características de este proyecto puede leer: Autoría Compartida (2001): *Relaciona: Una propuesta ante la violencia*. Cuadernos de Educación no Sexista nº 11. Instituto de la Mujer, Madrid.

suerte de conocer a maestras y maestros de distintos lugares, especialistas de materias diversas, docentes que imparten sus clases a alumnado que tiene desde tres hasta dieciocho años de vida.

Este intercambio ha sido rico y lleno de matices. Nos ha permitido conocer de primera mano inquietudes, dificultades, miedos, anécdotas, deseos y destellos de vida. Hemos podido saber también que un número significativo de las y los docentes de nuestro país tienen una gran capacidad para hacer del aula un lugar habitable, a pesar de la escasez de medios técnicos, materiales y humanos con la que se encuentran a menudo, y a pesar también de que las escuelas estén acogiendo cada nuevo año a un alumnado más dispar y diverso.

Cada uno de estos encuentros con profesoras y profesores ha significado para cada una de nosotras una transformación vital. Ha sido una fuente de aprendizaje que ha nutrido las reflexiones que hemos ido teniendo entre nosotras, las que hemos tenido con las técnicas y becarias del Programa de Educación del Instituto de la Mujer, y también con Ana Mañeru, la directora de dicho Programa, la mujer que ha hecho posible que el proyecto Relaciona naciera, tuviera este nombre y se mantuviera en el tiempo.

El cuaderno que tienes entre manos es fruto de este bagaje. Para su elaboración, hemos organizado nuestras reflexiones a partir de tres ejes que consideramos inseparables entre sí y que necesitan ser atendidos con seriedad y delicadeza para hacer de la violencia contra las mujeres una violencia impensable[2]: los cuerpos sexuados, lo simbólico y las relaciones.

Graciela Hernández Morales se detiene en nuestros cuerpos sexuados. Ellos son significantes, a los que podemos dar significados libres, diversos e infinitos. Si no damos significados propios

[2] Cita de María Milagros Rivera Garretas.

a nuestro cuerpo y no ayudamos a nuestro alumnado para que también lo haga así, nuestra experiencia estará marcada por significados pensados por otros. Estos significados son generalmente violentos, estereotipados y caricaturescos, mantienen encendida una llama que ilumina con insistencia la desigualdad, la discriminación y la opresión, y dejan en la penumbra otras formas más humanas y sensatas de ser mujer y de ser hombre que existen y siempre han existido.

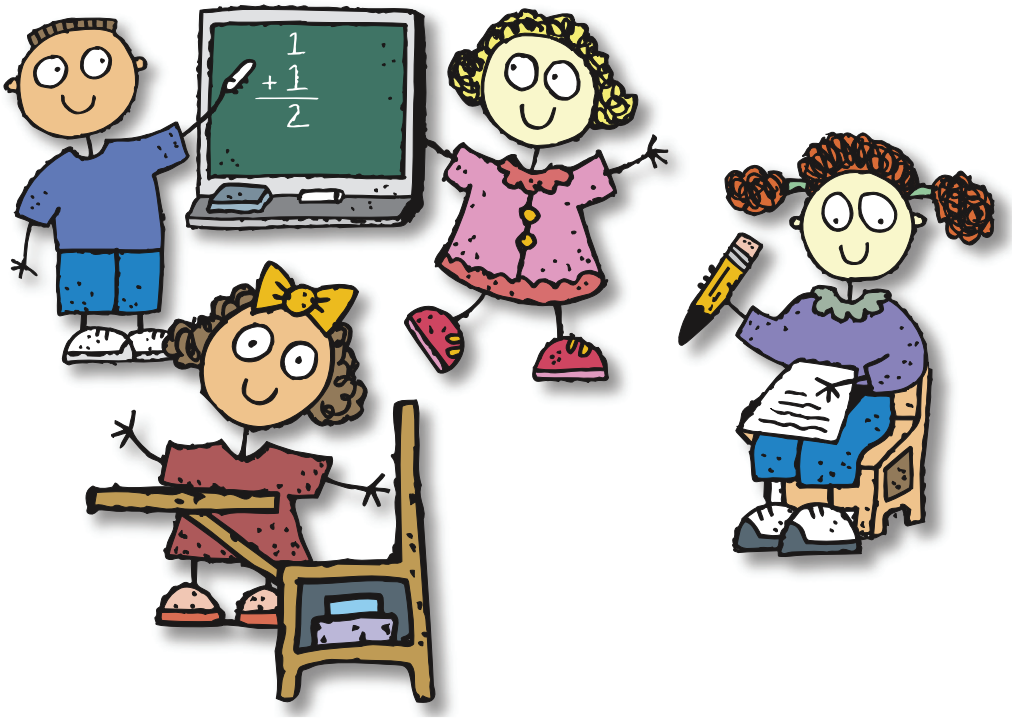
Concepción Jaramillo Guijarro nos recuerda la importancia del simbólico, la necesidad de tener palabras, símbolos y referentes para nombrar, pensar y practicar la paz, para hacer visible que en nuestras vidas suelen ser más frecuentes y significativas las experiencias de paz que de violencia, y que son éstas las que hacen posible que el mundo siga andando a pesar de la barbarie, la guerra o el hambre.

Ver, reconocer y nombrar a las mujeres es fundamental para sacar a la luz mucha de la paz que existe porque, si prestamos atención a sus vidas y a sus aportaciones a lo largo de la historia, nos encontramos con una infinidad de prácticas vinculadas al cuidado, al amor, a la vida y a la paz, que son una fuente inagotable de aprendizaje.

Finalmente, María Jesús Cerviño Saavedra nos invita a tomarnos muy en serio aquellas actitudes violentas que niños y niñas emplean en las relaciones que establecen entre sí y que suelen quedar reducidas en el mundo adulto como “chiquilladas” o “cosas sin importancia”. Nos ayuda a tomar conciencia sobre sus significados y consecuencias en las vidas de unas y de otros, y nos trae reflexiones y experiencias que nos permiten reconocer y crear prácticas educativas que hacen posible tratarlas de un modo sensato y eficaz.

Las Autoras

La presencia de los cuerpos sexuados en las aulas





Soy Graciela Hernández Morales, nací en Sao Paulo en el año 1963. Soy socióloga y educadora. He realizado diversos estudios relacionados con la intervención educativa y con la exclusión social, en los cuales he tomado siempre en consideración las necesidades, deseos y aportaciones de las mujeres. En los últimos años he centrado mi trabajo en la formación de educadoras y educadores sobre la pedagogía de la diferencia sexual y la prevención de la violencia contra las mujeres. Además, he publicado diferentes artículos sobre estos temas y he elaborado diversos materiales educativos destinados a mejorar las relaciones de y entre los sexos. Todo ello, en colaboración con escuelas de tiempo libre, asociaciones, organismos de igualdad, centros de formación del profesorado, áreas de la mujer de diversos ayuntamientos, etc.

Introducción



Mi cuerpo no es algo que está fuera de mí como si fuera un objeto expuesto en un escaparate, es el lugar donde reside y transita mi experiencia. El cuerpo no es algo que tenemos, sino algo que somos. Es, en palabras de Milagros Rivera, "sede de nuestra experiencia".[3] En él pensamos, sentimos, creamos, expresamos, vivimos…[4] y, sin su presencia, no seríamos nada.

Si nos fijamos atentamente en cualquier cuerpo, podemos encontrar huellas significativas de un recorrido vital. Los rasgos que indican su origen y parentesco, las señales de una buena o mala alimentación, las manchas del sol o la blancura del resguardo, el paso del tiempo, las dosis de sufrimiento o de felicidad, la columna encorvada por la desconfianza o el pecho dispuesto a la apertura, una mirada opaca o esa otra que brilla, las formas de expresar su feminidad o su masculinidad.

¿Qué recorrido vital muestran los cuerpos de cada niño y cada niña, cada chica y cada chico, que acuden a nuestras aulas?

---

[3] María-Milagros Rivera Garretas (1996): *El cuerpo indispensable. Significados del cuerpo de mujer.* Horas y horas, Madrid. Pág. 13

[4] Belén Nogueiras García (2001): "La educación física, un espacio importante para la prevención de la violencia" en *Relaciona: una propuesta ante la violencia*. Instituto de la Mujer, Madrid.

La mente desligada del cuerpo

Una parte significativa de nuestra tradición cultural se ha nutrido de una mentira: la dicotomía naturaleza / cultura. Esta manera de entender las cosas considera que el cuerpo pertenece a la naturaleza y la mente a la cultura. Sin embargo, esta dicotomía no se sostiene fácilmente, porque nadie puede definir lo natural sin cultura, nadie puede hablar del cuerpo sin palabras, nadie puede vivir humanamente desligando la mente de su corporeidad.

Es más, el pensamiento desligado del cuerpo da lugar a un nivel excesivo de abstracción que, en ocasiones, es peligrosa. Te propongo que pienses, por un instante, en las consecuencias de los discursos que analizan las guerras o el hambre del mundo sin considerar a los cuerpos sufrientes. Son discursos que confunden y tergiversan lo que realmente sucede con expresiones como "daños colaterales" y, por ello, producen más sufrimiento aún.

O piensa también en esos análisis que miden el éxito o fracaso de una alumna o un alumno sólo en términos de notas y expedientes académicos, olvidándose de lo que sus cuerpos han sentido, transmitido, creado y vivido.

Somos cuerpos sexuados

Las palabras para nombrar la sexuación humana

Muchas criaturas crecen sin palabras adecuadas para nombrar sus genitales y, por tanto, para representar su cuerpo de forma integral. Esto es así porque decir pene o vulva sigue resultando difícil para muchas personas adultas y, por ello, no lo nombran o echan mano de otras palabras.

Este silencio hace que muchas criaturas aprendan antes los estereotipos que los significados reales de tener uno u otro sexo. Aprenden que ser niña es jugar a peluqueras o tener faldas, y que ser niño es tener pelo corto y jugar al fútbol. Y, desde este planteamiento, un niño puede llegar a sentir miedo de dejar de ser niño cuando se maquilla o se pone una falda, y una niña puede llegar a temer dejar de ser niña cuando se corta el pelo. Eso pasa porque no saben que lo que les diferencia realmente son sus cuerpos.[5]

Por ello, pienso que es mejor que uses otras palabras antes que mantener partes del cuerpo humano en silencio. Sin embargo, es necesario elegir muy bien esas palabras para que no resulten ofensivas para el cuerpo femenino ni impliquen una representación ostentosa y prepotente de la genitalidad masculina.

Nombrar todo el cuerpo es darles la oportunidad de aprender desde temprano que los niños son niños porque tienen un pene y testículos, y que las niñas son niñas porque tienen una vulva, ovarios y útero. De este modo, les resultará más fácil comprender que se puede ser niño y ser niña de muchas formas. Y esto les ayudará a estar en paz con su propio cuerpo, no sentir miedo de sus genitales y no ver en su propio sexo restricciones.

La diferencia sexual

En los cursos que imparto a profesoras y profesores, no siempre me es fácil plantear lo que para mí es una evidencia: el sexo con el que nacemos marca nuestras experiencias. Casi siempre hay alguien que me insiste que "da lo mismo ser hombre o ser mujer", o que "no somos hombres ni mujeres, sino personas".

---

[5] Hernández Morales, Graciela y Jaramillo Guijarro, Concepción (2003): *La educación sexual de la primera infancia*. Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil, CIDE en colaboración con el Instituto de la Mujer. Madrid.

Cuando hemos podido profundizar en nuestro diálogo, he podido comprender que quienes se expresan así, casi siempre lo que quieren decir es que por ser hombre o por ser mujer no tenemos que reproducir unos roles o estereotipos preestablecidos. O lo que es lo mismo, que los hombres pueden cuidar de una casa y de una familia del mismo modo que una mujer puede dirigir una sucursal bancaria.

Estoy totalmente de acuerdo con esta idea, ya que mi propia experiencia me la hace incuestionable. Ahora bien, la evidencia de los sentidos me dice también que sí somos hombres o mujeres y no seres amorfos o asexuales. Y, por ello, en estos cursos siento la necesidad de expresar que la diferencia sexual (la existencia de dos sexos en un mismo mundo) no es lo mismo que desigualdad entre los sexos. Lo primero indica riqueza y diversidad, mientras que lo segundo indica injusticia y dominación de un sexo sobre otro. Lo primero implica la existencia de dos significantes a los que se les puede dar muchos significados, y lo segundo implica la imposición de unos significados restringidos y estereotipados al sexo que tenemos.

"La diferencia sexual, al contrario que el género, no es un conjunto de características establecidas acerca de cómo son o deben ser los hombres y las mujeres y el papel que deben jugar en la sociedad. La diferencia sexual hace referencia al sentido y el significado que cada cual le da al hecho de nacer siendo de un sexo o de otro. Vivir este hecho con interpretaciones impuestas o bien como si el propio cuerpo no tuviera ninguna significación hace casi imposible vivir a gusto en la propia piel. Esto es así porque dar un sentido libre y singular al sexo que se tiene es una necesidad existencial". [6]

[6] Hernández Morales, Graciela y Jaramillo Guijarro, Concepción (2003): *La educación sexual de la primera infancia*. Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil, CIDE en colaboración con el Instituto de la Mujer. Madrid.

Es por eso, por lo que te invito a ayudar a que cada niña y cada niño puedan dar significados libres, singulares y no violentos a su feminidad o a su masculinidad. O sea, sin echar mano de estereotipos o etiquetas, y sin negar aquello que son: un hombre o una mujer. "Cuando algo vivo no encuentra sentido en la cultura en la cual vive, cuando algo vivo no es expresable libremente en la lengua común, cuando no hace, por tanto, orden simbólico, se convierte en una fuente de sufrimiento."[7]

Dos sexos creando mundo

Creo que, hoy en día, se ha llegado a cierto acuerdo sobre la necesidad de hacer visible en nuestras aulas a las mujeres y a su historia. Ahora bien, con frecuencia, lo que se presenta al alumnado es sólo una parte de esa historia, esa que tiene que ver con las injusticias y discriminaciones sufridas por las mujeres, y la lucha por la igualdad de derechos y oportunidades.

Sin embargo, para que yo pudiera sentirme a gusto en mi cuerpo de mujer, ha sido fundamental conocer las aportaciones de las mujeres en los diferentes ámbitos de la cultura, la ciencia y la vida, saber que han existido mujeres libres en todos los tiempos históricos, mujeres que han puesto en juego posibilidades diversas de ser y hacer, y reconocerme como parte de un sexo que, además de haber sido víctima de la opresión masculina, ha creado mundo y civilización. O sea, ha sido fundamental reconocer un hilo del cual tirar para poder expresarme con libertad y entereza.

¿Qué sientes cuando te presentan la historia de las mujeres reducida sólo a carencias, miserias e injusticias? No me parece extraño que, ante esto, algunas chicas rehuyan de su propio sexo por no querer autorrepresentarse sólo como víctimas, y que muchos

[7] María-Milagros Rivera Garretas (1996): *El cuerpo indispensable. Significados del cuerpo de mujer.* Horas y horas, Madrid. Pág. 62

chicos se resistan a valorar el mundo de las mujeres como un referente y una fuente de aprendizaje.

Reconocer la diferencia sexual sin jerarquías

El androcentrismo, o lo que es lo mismo, considerar la experiencia, el cuerpo y los deseos masculinos como representativos del conjunto de la humanidad, ha sido un modo de interpretar las cosas que ha invisibilizado, negado y ocultado el cuerpo femenino.

Esto ha conducido, por ejemplo, a que demasiadas niñas de dos o tres años descubran que los niños tienen pene y ellas no, sin que haya nadie que les explique que las mujeres tenemos otra cosa diferente e igualmente valiosa: la vulva. Llevándolas, en algunos casos, a "olvidarse" de la propia vulva y, más tarde, a sentir extrañeza o rechazo al "redescubrirla".

Del mismo modo, diversos chicos y chicas crecen e inician sus primeros encuentros sexuales creyendo que ellas son frígidas si no alcanzan el orgasmo a través del coito. Piensan así porque han incorporado la idea de que el cuerpo femenino responde igual que el masculino ante estímulos similares, negando la especifidad de su cuerpo, de su placer, de su clítoris.

Asimismo, como han desvelado algunas médicas y científicas, determinadas enfermedades como el ictus[8] no se detectan a tiempo en muchas mujeres porque, al considerarse el cuerpo masculino como patrón, se invisibilizan las características propias del cuerpo femenino.

[8] El ictus cerebral es conocido como derrame, trombosis o embolia, y se considera una de las primeras causas de mortalidad femenina.

Estos son sólo algunos ejemplos de lo que pasa cuando se toma el cuerpo masculino como representativo de toda la humanidad, a costa de las peculiaridades del cuerpo femenino. Por ello, quizás te parezca interesante preguntarte qué les pasa a los niños y niñas, a las chicas y chicos, que asisten a tus clases:

- ¿Conocen las especificidades y singularidades de sus propios cuerpos?
- ¿Se reconocen en su propio sexo sin comparaciones, con salud y libertad?

Nacemos de un cuerpo de mujer

¿No es fascinante saber que un intercambio sexual, más o menos amoroso, entre una mujer y un hombre nos ha dado la posibilidad de existencia y que, gracias a la acogida y al alimento dado por el cuerpo de nuestra madre durante nueve meses, esa posibilidad de vida ha prosperado? A mí así me lo parece.

Y, por lo que me han dicho, no es algo que me ocurre sólo a mí. En cualquier clase de infantil o primaria, hablar sobre esta cuestión fascina y garantiza la atención e interés de la gran mayoría de niñas y niños. Además, les permite saber algo fundamental: su propio origen.

Pero, ¿cómo se muestra y se nombra esta realidad en las aulas?

Un mero recipiente

Cuando una criatura oye que "papá puso su semillita en mamá" en lugar de "la semilla de papá se encontró con la semilla de mamá dentro del cuerpo de ella", entiende que el cuerpo femenino es un mero recipiente que alberga la semilla dejada por el padre. De este modo, las mujeres embarazadas se convierten en

receptoras de la criatura que va a nacer, sin potestad sobre su concepción o nacimiento.[9]

Con este modo de contar las cosas, se deja sin palabras y, por tanto, sin reconocimiento, algo fundamental: gracias a la acogida, el abrigo y el alimento del cuerpo materno durante nueve meses ha sido posible nuestra existencia.

En los últimos años, he oído a varios hombres que, al enterarse que van a ser padres, se refieren a sí y a sus parejas diciendo: "estamos embarazados". Con esta expresión quieren dar a entender su disposición para participar en todo el proceso y compartir el nacimiento y el cuidado de la criatura que nacerá. Pero, de un modo sutil, vuelven a dejar en la penumbra la singularidad y relevancia del cuerpo materno.

La idealización

Cuando se habla del deseo de ser madre como un instinto natural, se desnaturaliza a las mujeres que no tienen este deseo y se limita la libertad de las chicas para imaginarse su futuro.

Asimismo, cuando se considera que la "madre perfecta" es aquella que se entrega a su criatura sin tener en cuenta las propias necesidades y deseos, se confunde amor con anulación de sí. Y, de este modo, se transmite un modelo que reduce la posibilidad de que cada hija o hijo reconozca a su propia madre, porque entenderá que ella nunca le ha dado lo suficiente, aunque en realidad le haya dado la vida y, en la mayoría de los casos, la posibilidad de crecer, hablar y manejarse con cierta autonomía en este mundo.

[9] Berbel Sánchez, Sara y Pi-Sunyer Peyri, María Teresa (2001): *El Cuerpo Silenciado.* Viena Ediciones. Barcelona.

El rechazo

El rechazo a la enorme presión que muchas mujeres viven para ser madres y para reproducir este modelo de "madre perfecta", ha dado lugar a otro discurso que pone el acento en la esclavitud que supone ser madre, dejando sin visibilidad otras experiencias más gratificantes que son posibles y reales.

¿Qué pensará y sentirá una niña sobre lo que puede albergar su cuerpo ante relatos de este tipo?

Reconocer sin caricaturizar

No es extraño, por tanto, que una niña o una chica, o bien idealicen la maternidad, o bien sientan desprecio al ver una mujer embarazada, viendo en ella sólo una fuente de opresión y malestar. O que un niño o un chico sienta que la crianza de hijos e hijas no le compete, o que haber sido traído al mundo por su madre es un mero accidente sin importancia, o incluso sentir que un cuerpo embarazado es un cuerpo que ha sido dominado por un hombre.

Por eso, pienso que es urgente reconocer y dar significados nuevos, libres, más humanos al cuerpo materno, para que cada chica o mujer puedan elegir realmente ser o no ser madres y, si deciden serlo, vivir esa experiencia con libertad y creatividad. Y para que cada chico u hombre puedan reconocer su origen materno sin dejar, por ello, de participar del cuidado de hijas e hijos si deciden tenerlos.

Para mí, el cuerpo materno es el origen de cada vida humana. Conozco a una mujer que, al estar embarazada durante el atentado ocurrido en Madrid el 11 de marzo de 2004, se mostró ajena y algo distante ante estos acontecimientos. Luego, me explicó que no podía traer su hijo al mundo si le daba protagonismo a la barbarie, ya que sentía que eran dos cosas incompatibles.

Por otro lado, no quiero dejar de mencionar una imagen que me impresionó profundamente. Varios inmigrantes africanos que atravesaron el océano en una patera lograron sobrevivir gracias a la leche que una de sus compañeras tenía en su pecho por haber parido recientemente.

Quizás, este tipo de experiencias expliquen por qué, a lo largo de la historia, las mujeres se han mantenido más cerca del cuidado y el sostenimiento de la vida. Sin que ello niegue la capacidad masculina para actuar del mismo modo. Ni oculten tampoco, la desazón que produce ver a algunas mujeres que asumen el terrorismo o las torturas como formas de intervenir en el mundo, desmarcándose de la obra creadora que su propio sexo ha puesto en escena a lo largo de los siglos.

Los límites del cuerpo

La dependencia

Reconocer nuestro origen es reconocer que somos dependientes, que necesitamos de otras y otros para ser, hablar, crecer y vivir. Todas y todos hemos dependido de nuestras madres para existir. Asimismo, hemos dependido de ella o de quien haya ocupado ese lugar para hablar.

Pero existir y poder hablar no oprime, sino todo lo contrario, ayuda a poder expresar lo que hay de original y singular en cada ser humano. Lo que quiero decir es que existe, además de un tipo de dependencia que produce anulación y atadura, otra dependencia que da libertad. Es una dependencia que yo llamaría amorosa y que es necesaria porque nos permite aunar libertad con convivencia.

Sin embargo, en un curso que impartí, una maestra de niñas y niños de 4 años comentó una anécdota que me parece ilustrativa.

Para el ocho de marzo, ella preguntó a estas criaturas qué habían aprendido de sus madres, abuelas, o mujeres cercanas. Todas las niñas contaron muchas cosas, como comer, hablar, caminar, lavarse las manos o saludar. Algunos niños también lo hicieron así. Pero otros, parece ser que un número significativo, dijeron que habían aprendido todo eso solos, que no habían necesitado de nadie para aprender esas cosas. O sea, siendo ya muy pequeños, habían aprendido ese modelo del "hazte a ti mismo" que crea prepotencia y una idea de libertad consistente en "hacer lo que me da la gana".[10]

La mortalidad

Saber que somos cuerpo es saber también que somos mortales. Aceptar esta realidad es facilitar "una sociedad más humana en la cual, por la conciencia de nuestra condición de mortales, sepamos respetar mucho más el grandioso valor que posee la vida".[11]

Sin embargo, aunque parezca una paradoja, gran parte de nuestra cultura nos invita a dar la espalda a la muerte mostrándonosla todos los días en el cine o en la televisión. Como nos relata Carmen Magallón, "mis alumnos habrán visto miles de muertes en TV, sin embargo, no hace mucho murió un profesor y recibieron un shock que no asumían. Han vivido muertes virtuales, pero no se han preparado para la verdadera realidad".[12]

En la infancia y más aún en la adolescencia, la sensación de inmortalidad cobra fuerza. Recuerdo que, en mi adolescencia, por

---

[10] Hernández Morales, Graciela (2004): "Partir de mí para deshacer la violencia" (ponencia inédita impartida el 19 de mayo de 2004 en es el espacio político de mujeres "Entredós").

[11] Marie de Hennezel (1996): *La muerte íntima*. Plaza y Janes, Barcelona.

[12] Seminario de Investigación para la Paz (2001): *La Paz es una Cultura*. Centro Pignatelli y Gobierno de Aragón. Pág. 115.

no perderme una fiesta, llegué a montarme en coches conducidos por borrachos poniendo en riesgo mi propia vida. Y hoy, cuando veo publicidad destinada a gente joven en la que se les invita a "fulminar sus límites" se me ponen los pelos de punta.

Una noche de verano en Madrid, un grupo de policías invitaron, a chicas y chicos que iban en sus motos sin el casco correspondiente, a presenciar el resultado de un accidente en el que el conductor de una moto tampoco lo llevaba puesto. Las chicas lloraron al verlo y los chicos se mostraron incrédulos y distantes (aunque probablemente era sólo una pose). Parece que, para gran parte de las chicas, sobrepasar ciertos límites termina significando un buen susto o una mala experiencia que, más tarde o más temprano, se concluye en un "nunca más lo haré". Mientras que para los chicos, la presión para que continúen coqueteando con la muerte es mayor.

A determinados chicos, más que inconsciencia de su propia mortalidad, les mueve el propósito de mostrarse inquebrantables y, por tanto, "inmortales", aunque en el fondo sepan que esto no es así. Son chicos que entienden que la virilidad implica retar constantemente los límites y, por tanto, la propia muerte.[13] Son chicos que ponen en peligro sus vidas en vías de tren, en puentes, en carreras de coches o en peleas para dejar patente que son invencibles y autosuficientes, y lograr así liderazgo sobre otros y otras.

Este sentido absurdo y peligroso que dan a su virilidad es alimentado por la admiración de otros chicos, por el enamoramiento de algunas chicas que se sienten encandiladas por ellos, y por "héroes" de películas que actúan del mismo modo.

[13] Bonino, Luis (2001): La masculinidad tradicional, obstáculo a la educación en igualdad". Congreso Nacional de Educación en Igualdad. Xunta de Galicia. Santiago de Compostela.

Son chicos que ponen mucho empeño en distinguirse de las mujeres y rechazan las actitudes que consideran femeninas. Por ello, desprecian a las chicas que se horrorizan ante estas actitudes, ridiculizan a los chicos que no les siguen la corriente etiquetándoles de "gallinas" o "nenazas" y desprecian cualquier tipo de autoridad para demostrar que a un "hombre de verdad" nadie le para los pies. Con esta actitud generan sufrimiento, no sólo a otras u otros, sino a sí mismos.

Además, no puedo negar que algunas chicas, aunque pocas, también reproducen este modelo porque consideran que homologándose a este tipo de chicos ganan algo, quizás prestigio o reconocimiento, pero, en realidad, creo que pierden algo profundo y fundamental: el aprecio por la propia vida.

Esto me lleva a pensar que es importante transformar el significado de la palabra valiente. Porque, ¿quién es realmente valiente: quien pone en juego su propia vida y la de las demás personas por mantener un determinado estatus o quien se desmarca de este modelo a pesar de la enorme presión que sufre para reproducirlo?

El tiempo

En nuestra cultura, predomina la idea de que a más ajetreo y actividades, más interesante y rica es una vida, y descansar, disfrutar del silencio o hacer las cosas despacio, se asocia a la pérdida de tiempo.

De este modo, muchas niñas y niños sienten que sentarse tranquilamente o jugar a solas es lo que hacen las y los 'impopulares', porque confunden "vivir el momento" con "rentabilizar el momento". Y, a veces, por querer hacer todo al mismo tiempo, pierden el gusto por aquello que hacen y les cuesta darle un sentido propio.

Aunque es cierto que diversas actividades y relaciones permiten experimentar y conectar con el cuerpo, una saturación en la agenda puede cortocircuitar esta conexión, dañando la propia salud. Porque son precisamente los ratos de sosiego los que permiten escuchar los sentimientos, necesidades y deseos.

Por todo ello, me gustaría que tú, seas una educadora o un educador, revisaras la organización de tu tiempo y tu concepción de "vivir a tope". Por experiencia, puedo decir que es increíble lo que se puede descubrir con un pequeño descanso que permita sentir qué te ocurre mientras desarrollas tu agenda.

Las mochilas cargadas, la agenda llena de compromisos y la falta de sueño, son demasiado comunes en las niñas y los niños de hoy.

Un cuerpo en transformación

Bebés

En las y los bebés, los cambios son visibles de un día para otro. Nos sorprende como de pronto se estiran, cambian de forma o cogen fuerza en las piernas para caminar. En esa etapa, el contacto con otros cuerpos y la seguridad que puedan sentir con la presencia de adultas o adultos es fundamental, porque les ayuda a tomar conciencia de su propio cuerpo, a experimentar sus posibilidades sin miedo y a sentirse más a gusto en él.

Niñas y niños

La infancia es un compendio de etapas en las que el crecimiento tiene una especial significatividad. Vivir en un cuerpo de niña o de niño es experimentar año tras año que la ropa ya queda pequeña, es mirar sus fotos de bebés y tomar conciencia de la pro-

pia evolución, es observar los cuerpos adultos y sentir curiosidad por cómo serán de mayores.

No es fácil aceptar tanto cambio sin sentir estupor. Si una niña crece más que otras y destaca sobre las demás, es probable que sienta la tentación de encorvarse para no llamar mucho la atención, sobretodo si este proceso va acompañado de calificativos tipo "jirafa". Aunque más tarde descubrirá que las mujeres altas son consideradas más atractivas.

Si un niño es más gordo que la mayoría puede llegar a inhibirse, a sentir culpa por comer demasiado o vergüenza al escuchar comentarios sobre sus "tetas que parecen de nenas" y, tras un tiempo adaptándose a esta situación, es posible que su cuerpo se estire y se vuelva esbelto, produciendo alegría pero también desconcierto.

En fin, es importante empatizar y comprender los procesos vividos por cada niña y cada niño que crece y se transforma, escucharles sin negar o juzgar aquello que sienten y viven, y ayudarles a comprender qué les sucede. Sólo así podrán encontrar la manera de aceptar e incluso disfrutar con lo que van siendo, y de aceptar sin etiquetar el cuerpo de las y los demás.

Chicas y chicos

En la adolescencia, las transformaciones cobran otros significados. Los pechos de las niñas crecen y empiezan a ser objeto de especial atención e incluso de burla por parte de algunos chicos. Es una etapa en la que ellas empiezan a ser más visibles para ellos, pero no como la gran mayoría desea ser reconocida. En ocasiones, se hace inaguantable vivir en un cuerpo que es invadido, que es espiado en los baños o que se daña porque algún chico tira del elástico de su sujetador.

Recuerdo que en esta etapa tomé conciencia de que, sólo por ser de mujer, mi cuerpo era susceptible de ser violentado. Y escondí mi cuerpo, me vestí con jerseys largos y ropas deformes para que no se notaran mis pechos ni mis caderas. De este modo, hice un esfuerzo ímprobo por contener la violencia masculina negando y ocultando mi propio cuerpo.

Muchas chicas viven este malestar en silencio, como si fuera normal que alguien las juzgue, toque o etiquete sólo por tener pechos definidos. Aunque, también es cierto, que cada vez son más las que responden y muestran su enfado. Pero, es menos habitual que encuentren a un adulto o una adulta que intervenga y les permita hablar de lo que sucede con seriedad, serenidad y profundidad.

Junto a los pechos que crecen, les viene la primera menstruación. Hay chicas que no la aceptan porque temen hacerse adultas. En situaciones como ésta, dejar que expresen sus miedos y escuchar con atención lo que nos cuentan, es la manera más sensata de comprender lo que realmente les pasa.

Otras chicas asocian la menstruación con algo vergonzoso. Se molestan cuando este tema sale a relucir, sobre todo ante la presencia de hombres. A veces, se sienten sucias o culpables cuando comprueban que se han manchado el vestido o descubren que la sangre menstrual tiene un olor característico. ¿Alguien les ha dicho que la sangre menstrual es limpia, que menstruar y "estar mala" son dos cosas diferentes?

Una madre llevó a su hija a contemplar la luna cuando tuvo su primera menstruación y, en honor a su poder creativo, le entregó

[14] Lane Richardson, Brenda y Rehr, Elane (2003): *Cómo ayudar a tu hija a amar su cuerpo.* Ediciones Oniro, Barcelona. Pág. 131

un estuche de lápices de colores y le dijo que simbolizaban la vida que tenía por delante.[14] ¿No es un modo precioso de iniciar esta nueva etapa?

Los pechos, la menstruación, los pelos en las piernas y las caderas que se ensanchan se unen a cambios hormonales que las llevan a sentir atracción sexual hacia otras personas y un cúmulo de sentimientos que no siempre resulta fácil descifrar y entender.

Los chicos suelen vivir su pubertad cuando las chicas de su edad ya son casi mujeres. La voz cambia y los gorgoritos que salen de su garganta son objeto de burla. Salen los primeros pelos en la barba y muchos se ilusionan al afeitarse por primera vez. Y, más tarde o más temprano, sus cuerpos se hacen más fuertes, sus músculos se ensanchan, en su pecho crecen pelos y dan un fuerte "estirón".

Son cambios que desconciertan. De pronto, se sorprenden por la fuerza con la que han dado un abrazo o se rompen una pierna con facilidad. En la mayoría de los casos, llegan a alcanzar más volumen, fuerza y tamaño que gran parte de las chicas. Y, si no tienen la oportunidad de dar a esta nueva estructura corporal un significado sano y positivo, es posible que consideren estos datos como signos de superioridad sobre ellas.

Asimismo, sus hormonas les llevan a vivir sensaciones desconocidas y a mancharse con semen cuando la excitación sexual es muy grande. El pene se convierte en objeto de atención. Para algunos chicos, su tamaño cobra especial importancia y, en algunos casos, llegan incluso a competir entre ellos para ver quien lo tiene más grande. Detrás de estos juegos está una falsa idea que ha hecho mucho daño tanto a la sexualidad masculina como a la femenina: a más tamaño, más virilidad y más posibilidad de satisfacer sexualmente a una mujer.

Chicas y chicos necesitan tiempo para acostumbrarse a su nuevo cuerpo. A veces, se alejan un poco de sus mayores porque no encuentran las palabras para decir qué les ocurre. Sin embargo, esto no significa que no necesitan expresarlo. Por ello, saber que tienen las puertas abiertas para comentar y preguntar aquello que quieran en el momento adecuado es fundamental.

El cuerpo objeto

"El primer paso para justificar la violencia contra un ser humano es considerar a esa persona como un objeto"[15]. Cuando leí esta frase, recordé todas las veces en las que he oído nombrar a un cuerpo femenino (a veces, a mi propio cuerpo) como si fuera un simple objeto. Es más, me hizo recordar la enorme presión que existe para que las niñas y las chicas (y de otra manera, también los niños y los chicos) traten a su propio cuerpo de este modo.

Pesos y medidas

Sentir desprecio por el propio cuerpo es la violencia primera, ya que implica hacerse prisionera o prisionero de algo que no se acepta. Sin embargo, no es fácil para una niña o una chica soportar la presión de un contexto que reduce el cuerpo femenino a una serie de pesos y medidas para su valoración. En un estudio realizado con chicas adolescentes estadounidenses, la mayoría dijo preferir estar delgada que ser feliz. Es también inquietante observar el aumento del número de chicas que, año tras año, manifiestan el deseo de hacerse la cirugía estética.

[15] The Add and the Ego, transcripción del vídeo que se encuentra disponible en www.newsreed.org/transcri/abandego.htm. 23 de febrero de 2001. Citado por Brenda Lane Richardson y Elane Rehr (2003): Cómo ayudar a tu hija a amar su cuerpo. Ediciones Oniro, s.a.

Es casi imposible sentir gusto y aprecio por el propio cuerpo cuando se le valora con un patrón estándar que nada tiene que ver con la singularidad y originalidad de las propias formas y medidas. Una chica puede sentir vergüenza de sus caderas y las tapará con un jersey en la cintura; puede hacer deporte sin medida con la pretensión de adelgazar sus muslos; o puede comer por debajo de sus necesidades para mantener un cierto peso. Es "el cuento de nunca acabar" que pone en riesgo la propia salud en busca de un modelo inalcanzable. Asimismo, es una forma de relacionarse con el propio cuerpo que puede generar rabia hacia la propia familia, por considerar que ésta nos ha dejado como herencia formas físicas "no apropiadas".

Para algunas chicas, moldear el cuerpo para lograr unas determinadas medidas significa ser atractivas para los chicos. Pero, cuando ellos se acercan sólo por el encanto de esas medidas, obviando todo lo que su cuerpo expresa y transmite, surge el vacío y la frustración, porque la mayoría de las chicas quieren relacionarse y no sólo "lucirse".

Quizás esto explique ese malestar que se expresa con frases del tipo: "me quiere sólo por mi cuerpo". Probablemente, las mujeres o las chicas que se expresan de este modo, intentan decir que determinados hombres, y quizás también algunas mujeres, no son capaces de reconocer y acoger toda la expresividad y grandeza que ellas albergan en sus cuerpos. O sea, ellas sienten que, determinadas personas, las miran y las tratan reduciendo su cuerpo a un simple adorno.

Y, no hay que olvidar que, aunque con menor fuerza e intensidad, los chicos también empiezan a vivir presión para moldear sus cuerpos conforme un determinado patrón.

El cuerpo violable

Cualquier chica que se encuentra en una calle solitaria y escucha unos pasos detrás de sí, siente miedo. Se relaja cuando descubre que es una mujer la que camina. Pero, si se da cuenta de que efectivamente se trata de un hombre, más allá de si él es o no violento, sigue inquieta y preocupada.

Esto es así porque un cuerpo masculino en una calle oscura rememora en cada mujer, y a veces también en algún hombre, toda una historia hecha de agresiones y dominación masculina sobre otros cuerpos. Una historia que se basa en una manera extrema de reducir los cuerpos femeninos a objetos: considerarlos violables.

El cuerpo máquina

Una profesora me contó que, con el apoyo de un profesor, llevó a un grupo de niñas y niños de 7 años a recoger setas. Las niñas fueron por un lado, siguiendo a la profesora, y los niños por otro, siguiendo al profesor. Cuando regresaron al aula, ellos habían recogido una cantidad enorme de setas y se mofaron porque ellas habían recogido menos. El profesor les siguió la corriente y la profesora se quedó muda. Pero, tanto para unas como para otros, hubiera sido importante que alguien les hubiera dicho que las niñas habían disfrutado del paseo, habían observado lo que les rodeaba, se habían comunicado y, por todo eso, también habían "ganado".

En las últimas olimpiadas hemos visto a deportistas que se lesionan, enferman o se dopan con tal de alcanzar más resistencia, velocidad, distancia o fuerza. El cuerpo, en estos casos, es tratado como una máquina en la que se busca la máxima rentabilidad.

Este modelo tiene más peso para los chicos porque, tradicionalmente, se ha considerado que un cuerpo de hombre que sea

fuerte, veloz, ágil y resistente y, además, sea capaz de aceptar el dolor y el sufrimiento corporal sin rechistar, es una buena carta de presentación.

De este modo, algo positivo e incluso placentero, como puede ser la práctica deportiva, puede ser nocivo para la salud cuando se convierte en una vara de medir sobre la virilidad. De hecho, cuántos niños y chicos han sido ridiculizados y excluidos de determinados círculos sólo por no mostrar destreza hacia el deporte y, especialmente, hacia el fútbol.

Estar en paz con el propio cuerpo

Si una criatura aprende a conocerse, a sentir placer cuando desarrolla sus deseos y potencialidades, a expresar qué siente y qué quiere, es más fácil que acepte su cuerpo tal cual es y lo quiera. Si alguien está en paz con su cuerpo no necesitará castigarse, ya sea comiendo mucho o poco, tomando sustancias nocivas o adoptando comportamientos peligrosos.

La belleza

Un cuerpo entero

Una tarde de primavera, en la playa de Alicante, vi a una mujer gorda con los pechos al descubierto que se bañaba en la orilla del mar. Se la veía contenta, disfrutando del juego y de la ligereza que el agua brindaba a su cuerpo. Me emocionó su belleza.

No se trataba, como se dice a menudo, de una belleza interior. Esta mujer transmitía una forma de estar en la que no tenía sentido distinguir entre dentro y fuera. Ella se mostraba entera, abierta a lo que le rodeaba sin dejar de estar conectada con sus propias formas, sentimientos, pensamientos, necesidades y deseos. Y, al

mirarla, los cánones rígidos y estereotipados de belleza se caían por su propio peso.

Después de este episodio, vi la película "Las mujeres de verdad tienen curvas" de la directora Patricia Cardoso. Tengo que confesar que me desconcertaron algunas imágenes de mujeres gordas, bellas y expresivas, porque mi retina no estaba acostumbrada a verlas en el cine o en la televisión. Son imágenes que me resultaron novedosas y necesarias porque ayudan a apreciar la belleza singular de cada cuerpo, sea este alto o bajo, viejo o joven, gordo o flaco, fuerte o débil, negro o blanco, de hombre o de mujer.

El embellecimiento

Me reconozco en aquellas mujeres que han querido zafarse del sufrimiento y de la esclavitud que suponen aceptar un modelo de belleza estipulado por otros, un modelo de belleza que se basa en la desconexión entre la mente y el cuerpo, entre el cuerpo y la experiencia vital y profunda de un ser humano. Es una idea de belleza que consiste en disfrazar y caricaturizar el cuerpo, hacer que el cuerpo aparente otra cosa de la que realmente es para alcanzar un canon establecido de medidas, formas, modas.

Con la pretensión de no caer en esta esclavitud, en un momento determinado de mi vida, tal como lo hicieron muchas otras, he optado por "pasar" del cuidado estético. Esto fue así porque creí que embellecer el cuerpo consistía necesariamente caer en esta caricaturización del cuerpo. Pero, ahora sé que no es lo mismo adornarme por el gusto de expresar algo mío que hacerlo con el afán de que no se note demasiado lo que realmente soy. No es lo mismo mostrar mi creatividad a través del adorno corporal que imitar un modelo inalcanzable. Lo primero produce placer y da libertad, lo segundo produce sufrimiento y quita libertad.

Por otro lado, llegué a pensar que era más importante cuidar la personalidad, inteligencia o simpatía que la estética. Y así, hice

mía esa dicotomía que nos presenta el mundo como si la belleza nada tuviera que ver con la inteligencia o la simpatía, o como si el adorno necesariamente supusiera un estorbo para el conocimiento, o, en palabras más rudas, como si las mujeres arregladas fueran necesariamente tontas. Pero ahora sé que en el cuidado estético también hay una fuente de conocimiento y que el saber sin belleza carece de vida.

Asimismo, llegué a considerar que las mujeres que se adornan, lo hacen fundamentalmente para gustar a los hombres. Pero ahora sé también que, aunque esto represente parte de la realidad, muchas mujeres se han embellecido para expresar un sentido propio de sí y de su cuerpo[16], más allá de si el resultado es o no atractivo para un hombre.

Lo que quiero decir con todo esto, es que, tras dar varios tumbos, he descubierto que una niña, y también un niño, pueden encontrar en el cuidado estético una fuente de placer, de reconocimiento de sí, de expresión, de relación y de creatividad. Siempre y cuando experimenten estas prácticas sin modelos prefabricados y con libertad. De este modo, podrán usar su talento, sus deseos, sus necesidades y su personalidad para dar vida a la ropa o al adorno que se pongan.

Quizás, así, una niña renegará de ser como "Barbie" porque sabrá que es una muñeca tan irreal que no puede sentir y divertirse tanto como ella[17], no temerá que en el futuro le salga una arruga porque sabrá que ésta expresa parte de su historia, y no experimentará el amor como algo provisional, sólo mientras sea joven y esbelta.

---

[16] María-Milagros Rivera Garretas (1996): *El cuerpo indispensable. Significados del cuerpo de mujer.* Horas y horas, Madrid.

[17] Brenda Lane Richardson y Elane Rehr (2003): *Cómo ayudar a tu hija a amar su cuerpo.* Ediciones Oniro, s.a.

El cuidado y la escucha del cuerpo

El cuerpo, al ser el lugar donde reside y transita la experiencia, transmite señales y sensaciones que indican y orientan sobre qué necesitamos o qué no nos conviene. Sin embargo, no siempre se les presta suficiente atención.

Piensa en este tipo de situaciones sencillas y cotidianas de tu vida: ¿Estiras las piernas cuando están entumecidas o nunca encuentras el momento adecuado para hacerlo? ¿Comes lo que le sienta bien a tu cuerpo o te dejas llevar por las prisas o la gula? ¿Descansas cuando tu cuerpo te lo pide o esperas hasta que no aguantas más?

Cuando intento responderme a estas preguntas, descubro que a veces "paso" de mi cuerpo por rebeldía o porque pienso que estas señales estorban lo que quiero hacer en un momento dado, que otras veces realmente no encuentro la manera de atenderlas por el ritmo laboral y que, en ambos casos, hago daño a mi propia salud. Y que, cuando la salud falla, todo eso que era urgente y fundamental se coloca en otro lugar más humano y sensato.

Por todo esto, pienso que la primera lección que una criatura necesita para empezar a cuidarse, es aprender a escuchar con atención y cariño las señales de su cuerpo. Esto significa aprender a pararse para sentir qué le indica su espalda, sus piernas, su tripa o su cabeza. Porque, aunque todos los cuerpos necesitan moverse, comer sano o descansar, cada uno tiene su ritmo particular y sus necesidades propias.

Tomar estas señales como guía para realizar aquello que se tiene o se quiere hacer de un modo y con un ritmo acordes a la propia corporeidad, es entender, una vez más, que sin cuerpo no somos nada. O de un modo más prosaico, es hacer posible que un niño entienda en su propia piel que dormir poco un día tras otro da

lugar a una vida más apagada, o que comer un exceso de "chucherías" restará energía a su preciado cuerpo.

Atender las señales del cuerpo es dar importancia también a esas sensaciones que nos indican que una relación no va bien o que hay algo que nos sobrepasa. Cuántas veces he pasado por alto este tipo de señales y, pasado cierto tiempo, he sentido rabia por no haberme fiado de ellas. Estas experiencias me han hecho saber que el cuerpo suele mostrar que algo no funciona antes de que lo podamos racionalizar.

Por ejemplo, si una chica (o un chico) se queda sin energías o nota tensión en la espalda cuando está con alguien, aunque aparentemente no haya ningún motivo para ello, no intentará convencerse de que no pasa nada, acallando ese pálpito. Atenderá a esas sensaciones para ver qué hay detrás y así podrá empezar a reconocer nudos que de otro modo permanecerían invisibles. Y, cuando lo exijan las circunstancias, podrá decir sin vacilaciones: "este tío tiene unas vibraciones que no me gustan nada, me marcho…"[18]

O si un chico (o una chica) se alegra cuando está cerca de alguien sin saber bien por qué, se dejará guiar por esa sensación, pero no a lo loco, porque sabrá atender a sus emociones y, poco a poco, descubrirá qué es lo que le produce esa alegría. De este modo, podrá saber qué quiere y desea de esa relación sin caer en idealizaciones ni en exigencias.

Escuchar y prestar atención a las señales del cuerpo es una práctica que ayuda a una chica o a un chico distinguir entre deseo y fantasía, a entender que "vivir el momento" es estar presente con todo lo que somos en cada instante de la vida y no llenar la agenda de actividades y relaciones que no concuerdan con el propio ritmo y necesidades.

---

[18] Brenda Lane Richardson y Elane Rehr (2003): *Cómo ayudar a tu hija a amar su cuerpo.* Ediciones Oniro, s.a.

El movimiento y la expresividad

Una mirada que paraliza

Una noche de invierno fui a cenar con unas amigas a un restaurante árabe. Allí vimos la actuación de una mujer que nos fascinó, ella movía absolutamente todo su cuerpo bailando la "danza del vientre". Sin embargo, la actitud de un grupo de hombres quitó brillo al momento.

Ellos gritaron a la bailarina todo tipo de improperios teñidos de una gran carga sexual, lo que resultó muy desagradable y violento para cualquiera de las que estábamos allí. Con ese gesto, pudimos comprobar que ellos habían interpretado el arte de esta mujer como una "provocación" sexual.

Nosotras sentimos desprecio por la actitud de estos hombres. Una de mis amigas llegó a plantear que quizás esta mujer se sometió excesivamente a los gustos de ellos al seguir bailando con tanta sensualidad. O sea, de alguna manera estaba diciendo que ella debía haber parado de bailar.

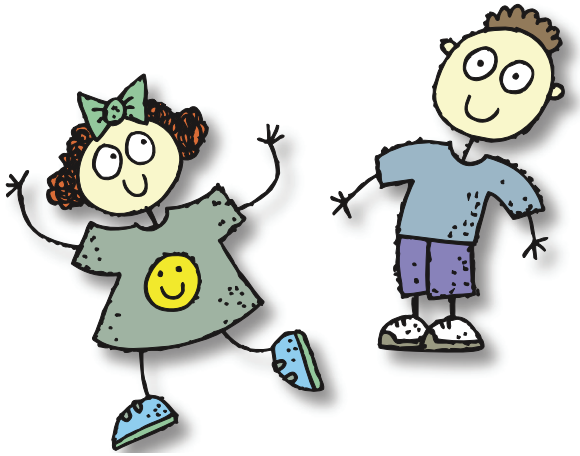
Mientras hablamos, nos dimos cuenta que, en realidad, esta mujer era más libre de lo que pensábamos, porque fue capaz de mantenerse concentrada en sus movimientos, a pesar de los efectos que éstos tenían en la mirada de estos hombres. Por ello, no queríamos que ella dejara de bailar porque eso sería una gran pérdida, sino, simplemente, que ellos dejaran de violentarla (nos).

Esta no es una simple anécdota. ¿Qué ocurre cuando hay una chica joven, con pantalón corto, haciendo deporte y sudando la camiseta? Y, ante todo esto, dejo en el aire esta pregunta: ¿Qué hay que modificar: el cuerpo de las chicas en movimiento o esa mirada que las reduce a un simple objeto?

Creo que se trata de ayudarlas a que sigan moviéndose, sea con el deporte, el baile o el teatro, por el simple gusto de disfrutar, sentir y expresarse, sin dejarse atrapar por una mirada que estereotipa y reduce lo que ellas, cada una a su manera, quieren afirmar sobre sí mismas. No hay que olvidar que el cuerpo que no se expresa, que se encierra en sí mismo, se angustia, se violenta y/o se enferma.

Y, por supuesto, se trata también de ayudar a los chicos a modificar esa mirada, para que puedan descubrir lo que realmente quiere transmitir una mujer, dejarse dar y disfrutar con ello sin pretender apropiarse de los significados que ella quiere dar a lo que hace.

Para terminar este epígrafe, quiero destacar que el cuerpo es "significante de todo, de todo lo que se quiera, de todo lo que se llegue a poner en palabras, imágenes, sonidos, claves… de todo lo que sea capaz de percibir…"[19]



[19] María-Milagros Rivera Garretas (1996): *El cuerpo indispensable. Significados del cuerpo de mujer.* Horas y horas, Madrid.

Bibliografía

Berbel Sánchez, Sara y Pi-Sunyer Peyri, María Teresa (2001): *El Cuerpo Silenciado.* Viena Ediciones. Barcelona.

Bonino, Luis (2001): La masculinidad tradicional, obstáculo a la educación en igualdad". Congreso Nacional de Educación en Igualdad. Xunta de Galicia. Santiago de Compostela.

Hennezel, Marie de (1996): *La muerte íntima*. Plaza y Janes, Barcelona.

Hernández Morales, Graciela (2004): "Partir de mí para deshacer la violencia" (ponencia inédita impartida el 19 de mayo de 2004 en es el espacio político de mujeres "Entredós").

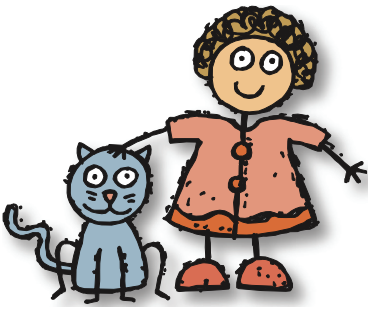
Hernández Morales, Graciela y Jaramillo Guijarro, Concepción (2003): *La educación sexual de la primera infancia*. Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil, CIDE en colaboración con el Instituto de la Mujer. Madrid.

Lane Richardson, Brenda y Rehr, Elane (2003): *Cómo ayudar a tu hija a amar su cuerpo.* Ediciones Oniro, Barcelona.

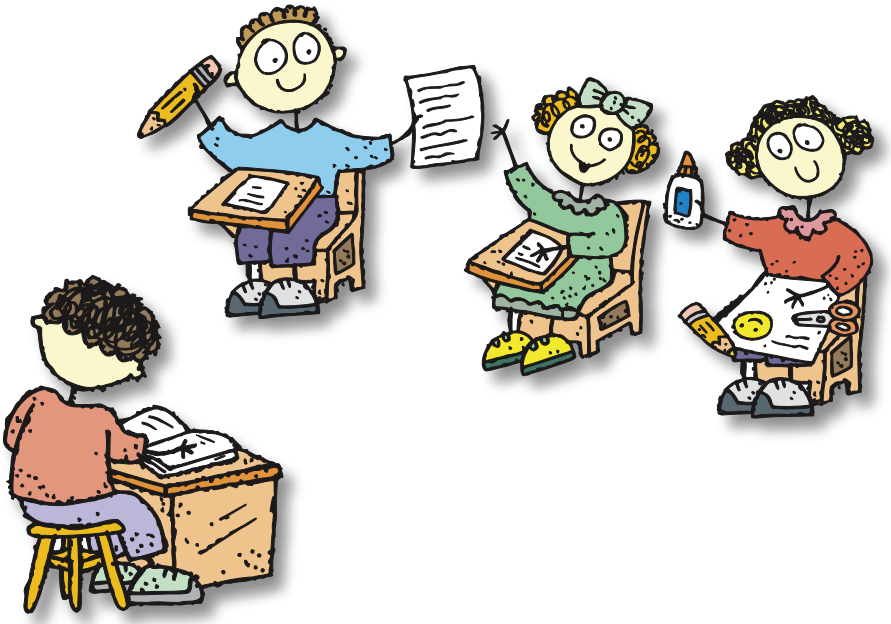
Nogueiras García, Belén (2001): "La educación física, un espacio importante para la prevención de la violencia" en *Relaciona: una propuesta ante la violencia*. Instituto de la Mujer, Madrid.

Rivera Garretas, María-Milagros (1996): *El cuerpo indispensable. Significados del cuerpo de mujer.* Horas y horas, Madrid.

Seminario de Investigación para la Paz (2001): "La comunicación en la sociedad de la información. Síntesis del debate" en *La Paz es una Cultura*. Centro Pignatelli y Gobierno de Aragón.



Recursos simbólicos para prevenir la violencia





Me llamo Mª Concepción Jaramillo Guijarro, pero casi todo el mundo me llama Conchi. Hace casi 25 años, desde un lugar de La Mancha, vine a Madrid a estudiar Pedagogía y todavía sigo aquí. En los inicios de mi andadura profesional trabajé en programas de educación no reglada dirigidos a mujeres y también a jóvenes. Conocí a mujeres vinculadas al feminismo y a través de la relación con ellas realicé varios cursos de postgrado sobre estudios de las mujeres en la universidad y fuera de ella. Más adelante tuve la oportunidad de convertirme en autora de publicaciones y materiales didácticos sobre la diferencia sexual en la educación y en los últimos años he sido docente en la formación continua del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, colaborando en programas de diversas instituciones y entidades. Actualmente trabajo en un centro de formación dirigido a jóvenes educadoras y educadores de tiempo libre.

¿Qué es lo simbólico?



Es una manera de mostrar, transmitir, comunicar el mundo a través de signos o símbolos. Con lo simbólico damos sentido y significados a las cosas, a las realidades, a las situaciones que experimentamos, observamos o conocemos.

A través de imágenes, de sonidos, de la música, de las palabras, de los objetos, de los espacios que construimos y habitamos, estamos mostrando constantemente significados acerca del mundo y de nuestra manera de entenderlo y vivirlo. Las diferentes formas de hacer simbólico son lenguajes a través de los cuales podemos expresar, decir el mundo y también comunicarlo y transmitirlo a otras personas.

Pero además de ser un instrumento para la comunicación, lo simbólico representa la capacidad humana por excelencia porque es indispensable para el pensamiento. Una cualidad esencial de las diversas formas de hacer simbólico es que, a través de ellas, no sólo decimos lo que hay en el mundo, sino que también hacemos el mundo. Por eso, lo simbólico tiene una gran capacidad para transformar realidades y también para crearlas.

Algunos ejemplos podemos encontrarlos en los cambios que se han producido en las vidas de las mujeres a lo largo del siglo pasado, muchos de ellos vinculados a lo que la historiadora Mª

Milagros Rivera llama la política de lo simbólico[20]. Pensemos, por ejemplo, en las palabras. Si existe la palabra abogada, aunque no conozcas a ninguna o realmente no las haya en tu ciudad, en tu país; la existencia de la palabra te permite pensar que una mujer, si quiere, puede ser abogada y que es posible que haya abogadas en otro lugar del mundo o en otro tiempo pasado o presente. Hace tan sólo un siglo, en España, las mujeres no podían acceder libremente a la universidad. Sin embargo, el deseo de ir a la universidad sí estaba en la mente de muchas mujeres que se atrevieron a pensar lo que entonces era impensable, y por tanto, innombrable. Al decir su deseo, aquello que pensaban pero aún no había sido dicho "soy una mujer y quiero ir a la universidad", estaban poniendo en el mundo algo que, hasta entonces, no existía. Lo mismo podríamos decir del voto y de tantas otras cosas...

Lo simbólico nos permite hacer lugar a lo que puede ser pensado. Con ello podemos imaginar, inventar, crear realidades que aún no lo son pero que pueden llegar a serlo, o que, de hecho ya lo son en parte en el momento en que alguien las ha pensado. En este proceso las palabras son efectivamente esenciales, pero pensemos también en la importancia y el poder de otros recursos simbólicos y en el papel que juegan y pueden jugar en la escuela: las imágenes, los sonidos, el trabajo con los objetos, el cuerpo, el espacio....

El uso de estas formas simbólicas siempre está presente en la escuela, pero sucede que va reduciéndose a medida que avanzamos en las etapas escolares y la enseñanza va siendo cada vez más académica; imponiéndose al final el lenguaje de las palabras como único recurso. Cuando entras en un aula de educación infantil, ¿con qué te encuentras? Generalmente hay una gran riqueza de símbolos: a través de la disposición y organización de los espacios, de la presencia de objetos y materiales escolares, de los

[20] María- Milagros Rivera Garretas (2001): *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*, Icaria, Barcelona.

colores y de las imágenes, del mobiliario y la decoración puedes ver allí, concentrada en el espacio disponible, una pequeña representación del mundo que suele variar de un aula a otra porque cada aula es singular. Cuando entras en un aula de secundaria, ¿qué sueles encontrar? Casi todas son parecidas y en ellas suele haber un conjunto de mesas y sillas y una pizarra: una representación de lo que podría calificarse de cierta miseria simbólica.

La atención y el uso de los recursos simbólicos que están a nuestro alcance enriquece y facilita enormemente la práctica educativa porque a través de ellos hacemos más visibles intenciones, deseos, relaciones, prácticas y significados, que de otro modo, aunque estén presentes en nuestra práctica docente, carecen sin embargo de existencia simbólica.

Esto es precisamente lo que ha sucedido con la presencia femenina en el mundo y en la historia. Las mujeres están, han estado y sin embargo no aparecen. O aparece sólo una parte de su realidad, no toda, o no tal cual es. Tener existencia simbólica es, por ejemplo, aparecer con voz propia en los libros de texto, en los contenidos escolares, en las imágenes, en los objetos, en los materiales, en los espacios y en todos aquellos medios que se usan en la escuela. Sin embargo, en el caso de las mujeres, muchas veces no la tienen porque no se las representa adecuadamente, ni con las palabras, recurso simbólico por excelencia, ni con otros medios. Esta carencia de existencia simbólica ha contribuido y contribuye todavía hoy a que siga existiendo violencia contra las mujeres.

Hacer visible la diferencia sexual

- Señora maestra ¿cómo se forma el femenino?
- Partiendo del masculino: la "o" final se sustituye por una "a".

- Señora maestra, y el masculino ¿cómo se forma?
- *El masculino no se forma, existe*[21].

¿Qué manera es ésta de nombrar la diferencia sexual? Según el criterio de la Real Academia de la Lengua Española, la correcta. Pero es obvio que se trata de una representación que se superpone a la realidad y que no le es fiel, porque de serlo, la formación de los géneros gramaticales se produciría justamente al contrario de forma espontánea: el masculino se formaría sustituyendo la "a" final por una "o", puesto que en el origen de la vida humana siempre hay una mujer.

Pero el hacer simbólico no siempre es fiel a la realidad y esto es precisamente lo que ha sucedido y sucede con la diferencia sexual. En el mundo hay dos sexos cuyo origen es el mismo y cuya relación es de diferencia; no de jerarquía, ni de poder, ni de complementariedad, ni de subordinación, simplemente de diferencia. Tener un cuerpo masculino o femenino no es más o menos; mejor ni peor; es, simplemente, diferente. A su vez, en el cuerpo sexuado caben muchos significados y hay infinitas maneras de ser niño o niña, mujer u hombre y no una sola. Sin embargo, las representaciones que el orden simbólico patriarcal ha hecho de la diferencia sexual masculina y femenina han conseguido reducir y subvertir la realidad, haciendo que se presente a nuestro pensamiento como real lo que no lo es y que estas representaciones acaben haciéndose realidad.

Las niñas y los niños, incluso antes de saber que existen los cuerpos sexuados y de ser conscientes del suyo, aprenden los significados que la cultura otorga a lo femenino y lo masculino. Y lo hacen precisamente a través de los contenidos que se asocian al cuerpo sexuado y de elementos que no tienen que ver con la

[21] Victoria Sau (1995): *El vacío de la maternidad. Madre no hay más que ninguna,* Icaria, Barcelona.

sexuación humana pero que se asocian culturalmente a ella. Así, por ejemplo, en la primera infancia niños y niñas relacionan lo masculino y lo femenino no con el cuerpo, sino con la apariencia, los vestidos, los colores, los juegos. Aprenden que ser niña es jugar con muñecas, llevar pendientes o vestir de rosa y que ser niño es tener el pelo corto, jugar con camiones o vestir de azul. Esta asociación es tan fuerte que puede hacer que un niño crea que dejará de ser niño si se pone una falda o un pendiente y que una niña piense que si se corta el pelo se convertirá en niño[22].

Por otro lado, la visibilidad de los genitales masculinos y la sobrevaloración que la cultura patriarcal ha hecho de ellos a través de infinidad de recursos simbólicos, lleva constantemente a muchos niños a asociar el sexo masculino con el valor y la fuerza; y a creer que ellos "tienen algo más que las niñas" y por ello son más o valen más que ellas, adoptando así un papel de dominio y de poder sobre ellas. Este mismo mecanismo es el que, en algún momento de la historia, llevó a los académicos de la lengua a definir la palabra femenino como "débil y endeble"; y la palabra masculino como: "varonil y enérgico"[23].

Una maestra me contó una vez su sorpresa cuando un niño de cuatro años le explicó "profe, yo sé en qué se diferencian los niños de las niñas". ¿En qué?, le pregunto la maestra. "En que las niñas tienen vagina y los niños no". Se sorprendió porque la frase típica suele ser "los niños tienen pene y las niñas no". De hecho, aunque el cuerpo femenino tiene la capacidad de ser dos, muchas niñas acaban por asociar su pertenencia al sexo femenino con un sentimiento de carencia, como si fueran incompletas o les faltara algo. De esta manera se pone de manifiesto la importancia que lo simbólico tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

[22] Graciela Hernández y Concepción Jaramillo (2004): *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

[23] Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.

Además de las representaciones de lo masculino y lo femenino, en el orden simbólico patriarcal, las relaciones entre los sexos han sido representadas en términos de poder de uno de ellos, el masculino, sobre el otro. En este orden, que para las mujeres siempre fue desorden, el sexo masculino ha utilizado históricamente el poder para imponerse, ignorar, excluir, infravalorar, etc. al otro sexo, convirtiendo la diferencia sexual en un motivo de desigualdad, es decir, de violencia.

Esta violencia se produce y se ha producido históricamente siempre que los hombres se colocan como representantes del género humano y desde ahí se otorgan el poder y el derecho de definir a las mujeres. Volvamos a las palabras para ejemplificarlo. En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se define mujer como "persona de sexo femenino" y la palabra hombre como "ser humano racional. Bajo esta acepción se comprende todo el género humano". Esta forma de nombrar la diferencia sexual, así como las normas de uso del género gramatical, que consideran el masculino como genérico para representar a las mujeres y a los hombres, colocan a los niños en el "centro del mundo" y ellos se lo acaban creyendo y lo muestran de muchos modos. Por ejemplo, en los patios de los colegios es común observar cómo los alumnos ocupan la parte central del patio, invadiendo con mucha frecuencia la mayor parte del mismo si éste es pequeño y desplazando a las niñas hacia los extremos.

Por eso es necesario un simbólico adecuado que ayude a los niños a aceptar y a comprender la diferencia sexual y a situarse en el mundo como lo que son. Porque ellos no están en el centro del mundo, ni son los representantes del género humano, ni el referente, ni el patrón, sino que son sólo uno de los dos sexos. Se trata de representaciones de los sexos y de las relaciones entre ellos que les enseñen a aceptar y a reconocer la diferencia sexual y, también otras diferencias que vienen dadas en el mundo. Porque la diferencia no es un estorbo, ni una amenaza o un motivo

de inquietud, sino que la vida humana está hecha de diferencias y la vida consiste en relacionarse con ellas desde el reconocimiento y no desde la confrontación, la lucha, la dominación, la fuerza, en definitiva, desde la violencia.

Y por otro lado, es preciso también encontrar maneras diversas de hacer visible la diferencia sexual masculina y femenina que no limiten, si no que sirvan para que cada niño y cada niña se sienta libre para imaginar, inventar y crear su manera propia y original de ser hombre o de ser mujer.

Dar existencia simbólica a lo que consideramos relevante

Reflexionar sobre la propia experiencia es una fuente de saber que puede llevarnos a modificar nuestras prácticas. Las frases que vienen a continuación describen situaciones más o menos cotidianas de la vida escolar. Cuando las hayas leído, y antes de continuar, puedes detenerte a pensar si las has vivido u observado alguna vez y qué es lo que te evocan o sugieren.

- Alguien hace referencia a una niña, una chica o una mujer por sus atributos sexuales o por su cuerpo y no por como es o como se comporta.
- Alguien hace observaciones o comentarios de todo tipo sobre el cuerpo de una chica o de una mujer a la que ni siquiera conoce.
- Un niño levanta las faldas a una niña en el transcurso de juegos o actividades.
- Un grupo de chicos mira en los vestuarios de las chicas y hace todo tipo de comentarios sobre sus cuerpos.
- Alguien utiliza expresiones o palabras referidas al sexo femenino como algo despectivo: eres una nenaza, esto es un coñazo...

- Alguien insulta a alguien, sea hombre o mujer, con palabras referidas al sexo femenino.

Estos comportamientos y actitudes hacia el cuerpo femenino, y en general, hacia las mujeres, representan para mucha gente situaciones normales en las relaciones de y entre los sexos, en la vida escolar o fuera de ella. Al transcurrir en un ambiente de cotidianidad, pasan desapercibidas y, aunque son reales, se quedan en el silencio, es decir, se quedan sin existencia simbólica, como si no sucedieran.

En muchas épocas, lugares y culturas, el maltrato a las mujeres no es o no ha sido considerado como tal maltrato y más bien forma parte de la normalidad en las relaciones entre los sexos. Del mismo modo, en la actualidad, muchas actitudes y comportamientos masculinos infantiles, juveniles y adultos hacia las mujeres son considerados como "cosas de niños, de chicos o de hombres", "cosas que se dicen" o "cosas que pasan", cuando en realidad son expresiones de violencia. Si en lugar de dejar en el silencio estas situaciones, de tolerarlas o dejarlas pasar como algo "normal", las consideramos como lo que son, muestras de violencia hacia las mujeres, comenzaremos a hacer que sean rechazadas en el conjunto de la vida escolar.

Ante estas otras situaciones:

- Un grupo de alumnos salen del aula gritando y corriendo por el pasillo, molestando y empujando al resto.
- En el salón de actos o en el autobús un chico se sienta en la butaca desparramando piernas y brazos, ocupando el espacio de las butacas de los lados.
- Un grupo de niños juega a fútbol ocupando la mayor parte del patio y molestando al resto.

¿Qué significado les damos a estos comportamientos y actitudes?, ¿pasan desapercibidos?, ¿tienen existencia simbólica? Yo diría que

sí, que, a no ser que la vida escolar se haya deteriorado mucho en un centro, son actitudes y comportamientos que no quedan en el silencio y que suelen significarse y nombrarse como lo que son: actitudes de falta de respeto y de consideración hacia las y los demás.

Sin embargo, hay un detalle de enorme relevancia que suele pasar desapercibido, que no se suele señalar o nombrar: generalmente estas actitudes las protagonizan los chicos, los alumnos. Cuando hacemos ver este hecho, estamos poniendo en cuestión un modelo de masculinidad que considera casi inevitable ser "un poco violento" o "un poco agresivo" si uno pertenece al sexo masculino. Al poner en cuestión este modelo, estamos previniendo no sólo la violencia contra las mujeres, también otras formas de violencia masculina que están a la orden del día.

También se dan con frecuencia situacion:

- Un grupo de niñas juega en el patio a "te la ligas" sin molestar a las y los demás.
- Un grupo de alumnas charla en el pasillo entre clase y clase, teniendo cuidado de no gritar o no molestar al resto.
- Una alumna se sienta en la butaca del salón de actos o del autobús ocupando el espacio que le corresponde, con cuidado de no invadir el espacio de las butacas de los lados.

¿Qué significado les damos a estos comportamientos y actitudes?, ¿pasan desapercibidos?, ¿tienen existencia simbólica? Yo diría que no porque forman parte de la "normalidad". Sin embargo, habríamos de nombrarlas y hacerlas visibles como lo que son: actitudes de respeto y de consideración hacia las y los demás que previenen la violencia, que mejoran la convivencia y que, generalmente son protagonizadas por las alumnas. Dar existencia simbólica a estos comportamientos significa transmitir la idea de que si queremos prevenir la violencia, es preciso aprender de las mujeres, de las alumnas, de las profesoras, de las madres.

Los símbolos de la violencia y los símbolos de la paz

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

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

Una compañera me contó que en el transcurso de estas actividades con profesoras y profesores había experimentado también esta dificultad, pero que además había caído en la cuenta de un detalle que ella consideró muy significativo. Se refería al hecho de que unos y otras utilizaron símbolos muy diferentes para hacer visible la violencia. Las profesoras mostraron sufrimiento: llanto, lágrimas, sangre, dolor, pesar..., es decir, los efectos de la violencia y los profesores representaron el ejercicio de la violencia: una pistola, una agresión física, una cara muy enfadada...[24]

Si dejamos de contribuir al simbólico de la violencia, estaremos haciendo que cada vez ésta tenga menos espacio en nuestras vidas. Por ejemplo, es un paso importante hacer visibles los efectos

[24] Me refiero a la experiencia de Susa Cerviño que también escribe en esta guía.

y las consecuencias de la violencia, tal y como hicieron las profesoras y poner de manifiesto que la violencia genera sufrimiento.

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

Hacer lugar a la imaginación

El lenguaje de las imágenes está en constante presencia y uso en el mundo de hoy. Por ejemplo, a través de la televisión y de otros medios de comunicación estamos en contacto directo con imágenes que nos transmiten conocimientos y mensajes sobre el mundo. Sin embargo, a pesar del poder simbólico de la imagen, - como señala el dicho popular "una imagen vale más que mil palabras" -, y de su uso constante en otros ámbitos de la comunicación, en la escuela se usan poco para significar lo que queremos o para interpretar el mundo.

Hace unos años, unas profesoras de educación sexual realizaron un estudio acerca de las imágenes que utilizaban las y los adolescentes de 15 años para representar la sexualidad. Ellas habían dibujado corazones y flechas y ellos penes que penetran vaginas. La interpretación de las investigadoras era que los adolescentes tienen una idea reduccionista de la sexualidad. En unos casos porque la ligan únicamente al amor y en otros porque la ligan únicamente al sexo.

En este estudio, como en tantos otros, no se fijaron en el detalle del sexo de quienes realizaron los dibujos, ni siquiera en un es-

tudio que trataba sobre sexualidad. Si lo hubieran hecho, quizá hubieran encontrado alguna relación entre estas imágenes y la violencia contra las mujeres. Quizá hubieran pensado que en los dibujos de las niñas hay una forma de entender lo "otro" desde el afecto, los sentimientos, el amor, en definitiva, la relación. Mientras que en los dibujos de los niños hay algo muy grave, que es la reducción de lo "otro" a un objeto que puedo utilizar, pero con el que no me relaciono.

En el simbólico de las niñas, de las chicas y de las mujeres, suele estar presente la relación. En un curso con un grupo de educadoras y educadores, les pedí a ellas y ellos por separado que imaginaran las pintadas de las puertas de los servicios y que las dibujaran en un papelógrafo, como si la hoja fuera la misma puerta. Además de confirmar lo que el estudio señalaba sobre los dibujos de las chicas y los chicos, las educadoras me hicieron notar algo en lo que yo no había caído y es que la puerta de ellas estaba llena de flechas. No sólo flechas que atravesaban corazones, sino flechas que iban de unas pintadas a otras, de unas frases a otras. Unas se contestaban a otras, o se daban consejo, como queriendo entrar en relación entre ellas, aunque esta relación fuera a veces para insultarse.

Al poco de conocer este estudio, asistí a unas jornadas de coeducación en las que una profesora señalaba la importancia de las imágenes en la educación sexual y proponía utilizar el imaginario adolescente para acabar con los mitos de la sexualidad androcéntrica. Contó que en su instituto habían dedicado una pared entera a realizar pintadas sobre este motivo. El resultado de las pintadas fue más o menos el mismo que el de la puerta del servicio, con la diferencia de que la pared no se dividió en dos, y al final, los dibujos de ellos acabaron por ocupar la mayor parte de la pared, algunos de ellos incluso habían dibujado o escrito encima de los de las chicas, con lo que los de ellas apenas se veían o llamaban la atención. Después de las pintadas realizaron un análisis crítico sobre los significados de las imágenes y las pintadas, aunque no

sobre este último hecho. Pienso que con este ejercicio, a pesar de las buenas intenciones, la profesora dio más espacio aún a aquello que quería criticar. Espacio no sólo real (¡la pared más grande del instituto!), sino sobre todo simbólico.

En lugar de dar más espacio a aquellas imágenes que no nos gustan, aunque sea con la intención de criticarlas, yo creo que para nuestra práctica docente es necesario que creemos y utilicemos imágenes de lo que perseguimos, de lo que nos gusta, de lo que deseamos como docentes. Imágenes que nos lleven a pensar que es posible dar un sentido libre y original a la diferencia sexual. Imágenes que nos den cuenta también, no sólo de la posibilidad, sino de la existencia de relaciones entre los sexos de diferencia y no de desigualdad y violencia. Algunas pueden ser éstas:

- Representaciones del cuerpo sexuado que den idea de que hay infinitas formas de ser hombre y de ser mujer. Por ejemplo a través de:
  - Siluetas a tamaño natural de las y los componentes de la clase, en las que aparezcan cuerpos diversos y en los que la diferencia sexual sea visible. Nos mostrarán no sólo la diferencia sexual, sino la singularidad de cada criatura humana, que no hay ninguna igual a otra.
  - Autorretratos de las y los componentes de la clase en los que cada cual se dibuja tal y como se ve.
  - Imágenes masculinas y femeninas recortadas de revistas o periódicos con las que cada una/cada uno de la clase se identifica.
  - Dibujos o fotografías que representen como a cada uno y a cada una le gustaría ser de mayor.

- Imágenes de niños, chicos y hombres que muestran su reconocimiento hacia las mujeres realizando actividades que habitualmente hacen ellas. Por ejemplo:

- Un padre que cuida la casa.
- Un adolescente confesando sus miedos a un amigo.
- Un niño que recoge su cuarto.
- Un profesor ocupándose de una aula de educación infantil.
- Un niño que sueña con ser enfermero de mayor.
- Un adolescente enamorado que dibuja corazones.
- Un chico que se niega a ir al ejército.
- Un chico que cuida de su hermana pequeña.
- Un padre que cuida a su hijo.
- Un joven que conduce respetando las normas de tráfico.

Los espacios hablan por sí mismos

Un espacio cuidado invita a cuidar, un espacio ordenado invita al orden, un espacio limpio invita a la limpieza, un espacio bello transmite belleza, un espacio abierto invita a la apertura, un espacio amplio invita a la generosidad, un espacio luminoso transmite alegría.

La clase, el taller, el laboratorio, el aula de audiovisuales, el aula de informática, el aula de música, el salón de actos, el gimnasio, el patio, el pasillo, el vestíbulo, la biblioteca, la sala del profesorado...son espacios que, además de ser útiles y funcionales a las actividades para las que están diseñados, tienen un valor simbólico muy importante.

Esto quiere decir que cada vez que entramos en una determinada estancia, ésta nos evoca y nos transmite una serie de significados que, en el ámbito educativo, forman parte de lo que llamamos "currículum oculto". Estos significados son, sobre todo, actitudes

y valores acerca de las formas de estar, de comportarse y de relacionarse, tanto con el medio físico y natural, como con las personas.

En la medida en que somos conscientes y tenemos presente en nuestra práctica educativa esta cualidad de los espacios, podemos incidir en ella de muy diversos modos, utilizando, organizando y cuidando los espacios para que signifiquen justo aquello que queremos y no otra cosa.

Una profesora me contó que el año pasado el equipo directivo de su instituto decidió gastarse todo el presupuesto del curso en elevar la altura de la valla que rodea al centro, para que al ser más alta fuera también más segura. ¿Qué espera de un centro rodeado por todas partes de una valla de casi tres metros alguien que llega allí por primera vez, sea alumno, alumna, profesor, profesora, madre o padre?, ¿qué siente?. Probablemente desconfianza, rigidez, lejanía, hostilidad.

En el extremo contrario está la experiencia de otra profesora que consiguió, con el acuerdo del Ampa y de una parte del claustro, convencer a la administración educativa de que un colegio que fue reubicado se construyera sin valla. ¿Qué espera de un centro sin valla alguien que llega allí por primera vez, sea alumno, alumna, profesor, profesora, madre o padre?, ¿qué siente?. Probablemente acogida, apertura, flexibilidad, confianza, cercanía.

A menudo, la organización de los espacios escolares se hace sin tener en cuenta que un centro es, sobre todo, un espacio de relación y convivencia en el que se pasan muchas horas al día, en el que no sólo se enseña y se aprenden materias escolares, también se juega, se descansa, se trabaja, se hacen amistades, se come, a veces también se duerme, se estudia... Una concepción del espacio que tenga esto en cuenta puede contribuir mucho a hacer que sus ocupantes y visitantes estén a gusto en el centro, sientan que

se les tiene en cuenta, que se les acoge, que se les trata bien y que se les deja libertad. Cuando la gente no se siente amenazada, hay menos posibilidades de que recurra a la violencia, y esto vale también para el profesorado, el alumnado, las madres, los padres, y también todo el personal que se ocupa del centro.

¿Cómo organizar los espacios y su uso en un centro escolar para crear un ambiente que favorezca la paz, que genere bienestar?. Algunas propuestas pueden ser éstas:

- Favorecer la acogida y la relación
  - Por ejemplo, en el aula disponer las sillas de modo que todo el mundo se vea las caras y eliminar barreras innecesarias que dificulten la comunicación. También disponer el espacio y el mobiliario de modo que sean posibles dinámicas de trabajo de dos en dos, en grupos pequeños, en plenaria...
  - Habilitar espacios para la relación en los que un profesor pueda recibir a una madre o a un padre, o una profesora hablar con otra u otro, o un grupo de alumnos o alumnas charlar, o simplemente estar.

- Asegurarse de que cada persona tiene el espacio que necesita
  - El profesorado ha de tener un espacio para uso propio, dónde tener sus cosas, dónde trabajar en paz, donde recibir a alumnos o alumnas, a madres o padres, trabajar con otros u otras profesoras, trabajar individualmente, tomar un café...
  - El alumnado ha de tener un espacio para dejar sus cosas y espacios fuera del aula, dónde poder trabajar individualmente o en grupo, dónde estar a gusto o simplemente descansar...

- Tener un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio

- Habilitar espacios diferentes para cada cosa: para el estudio, el trabajo, la enseñanza y el aprendizaje, el juego, la distensión, el descanso; procurando que, por ejemplo, el patio o el bar no sean los únicos lugares disponibles en los espacios de recreo.
- Implicar al alumnado y al profesorado en el uso y cuidado de los diferentes espacios. Por ejemplo, decorar el aula con la participación de la clase, dejarla ordenada al acabar de usarla...

Escuchar a los objetos

La fuerza simbólica de los objetos, a diferencia de los espacios, está más mediatizada por el uso o los usos para los que fueron diseñados. Es evidente que, por ejemplo, una raqueta de tenis, por mucho que la adornemos o cambiemos su aspecto, incluso aunque la utilicemos para otra cosa diferente de para lo que sirve, sigue siendo una raqueta de tenis y nos invita a jugar al tenis.

Sin embargo, aunque los objetos evocan principalmente su función y no otra cosa, la ignorancia, o la fuerza de nuestro pensamiento o costumbre puede llevarnos a obviar este significado y, en lugar de escuchar lo que nos dice un objeto, simplemente ignorarlo o crear otro uso completamente nuevo para él.

Esto sucedió con un grupo de niñas y niños en una experimentación realizada en un centro escolar. Se dispuso una habitación con una cámara oculta en la que había multitud de juguetes de los considerados de niñas: muñecas, cocinas y juguetes domésticos variados. Un grupo formado sólo por niños entra a jugar y utilizan los juguetes para un uso distinto del que inicialmente tienen. La mayoría, entre risas, usa los juguetes para agredirse, convirtiendo la tabla de planchar en arma arrojadiza o la fregona en metralleta o espada. En la misma habitación se reunió una gran cantidad de

juguetes de los tipificados como de niños: pelotas, coches y juguetes bélicos variados. Cuando un grupo formado sólo por niñas entra en la habitación, utilizan los juguetes para un uso distinto del que inicialmente tienen. En general, las pistolas o las espadas no las utilizan para agredirse, y después de un rato de desconcierto y de risas ante una situación inesperada, acaban organizando un juego cooperativo con la pelota en el que participan todas[25].

Sin embargo, es mucho más fácil escuchar a los objetos que ignorarlos, por eso, en nuestra práctica educativa deberíamos rodearnos de objetos y materiales que nos evoquen situaciones de paz en lugar de violencia.

Gestos de paz

Tenía que ir con una amiga a una de nuestras citas y llegó maquilladísima. Al verla le dije "Quítate todo el maquillaje, no pienso ir contigo tan arreglada, a un pueblo en el que hace sólo un mes y medio estaban sepultando a sus muertos y a sus hijos". No protestó y lo hizo. Al llegar, fuimos recibidas por las enseñantes. Iban magníficas, maquilladas, bien maquiladas. Mi amiga, entonces, les contó la escenita que yo le había montado. Las maestras nos explicaron que el maquillaje era normal en ellas, se trataba de algo muy consciente. Querían que sus alumnos, esos niños que habían perdido a sus padres y a sus madres, vieran en ellas, cada mañana, imágenes de vida[26].

Es una anécdota que cuenta una periodista argelina en una de sus visitas a los pueblos masacrados por la violencia que vive su país desde principios de los años noventa y que, como ella afirma, da

[25] Victoria Sendón (1989): "Del azul al rosa", Instituto de la Mujer.

[26] Zazi Sadou en Diótima (2002): *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*, Icaria, Barcelona, pág. 39.

cuenta de cómo las maestras son las que determinan el curso de la historia de Argelia porque con gestos como éste, ponen vida donde otros la destruyen.

Estas prácticas, y tantas otras de las mujeres, muchas de ellas a través del cuerpo, son prácticas de paz. Sin embargo, la mayoría de las veces no se reconocen como tales o se les resta importancia, en lugar de nombrarlas y mostrarlas como lo que son.

Trabajando con grupos de profesoras y profesores, tratamos en un curso de relatar gestos de paz y resultó verdaderamente difícil encontrarlos y reconocerlos. Una de las participantes contó que con frecuencia, cuando conduce por la ciudad, ante la enorme carga de violencia que vive (pitadas, insultos e improperios variados, la mayoría de las veces no por conducir mal sino simplemente por ser una mujer al volante), siempre que puede trata de responder a ellas con un gesto amable: "una vez, a uno que me gritaba encolerizado desde el coche de atrás, le lancé un beso desde el espejo retrovisor y se quedó paralizado". En otro curso, dos educadoras, crearon un cuento infantil en el que un niño y una niña, después de un naufragio llegaron a una isla arrastrados por el mar, pero cada uno apareció en un lugar diferente. El niño, cuando se despertó, vio a dos extraños y enseguida pensó que eran piratas que querían atacarle y se puso a pegarles y a tratar de defenderse. La niña cuando se despertó también se encontró con extraños, pero no desconfió de ellos y les dedicó una sonrisa. ¿Qué crees que les pasó? Aquella isla resultó ser un lugar muy peculiar en el que recibían a sus visitantes según su primera reacción. Así que a ella la acogieron muy bien y al él no tanto. Cuando se encontraron, las versiones de una y otro sobre la gente de la isla eran totalmente diferentes, hasta que comprendieron después lo que había sucedido[27].

[27] Las autoras del cuento son Patricia C. Eder y Carina G. Sampo; se llama "En un instante" y no está publicado.

Gestos de paz no son sólo aquellos que no generan violencia, también los que no responden a la violencia con más violencia; éstos últimos son los más necesarios, a la vez que también son los más difíciles.

Los sonidos también hablan

Los sonidos crean un determinado clima que facilita o entorpece la comunicación, que genera bienestar o malestar. Los espacios escolares generan muchos sonidos que forman parte de la vida escolar y provienen de las actividades propias de la escuela. Cuando los sonidos interfieren y molestan se convierten en ruido. El ruido invita a gritar y los gritos, a su vez, generan más gritos y más ruido, creando así un ambiente en el que la atención y la comunicación se hacen difíciles. En general, se presta poca atención a la manera de evitar el ruido. Muchas veces, la propia arquitectura, el mobiliario y los materiales que se emplean no tienen en cuenta la sonoridad de las aulas y los demás espacios escolares, donde todo retumba y es complicado hacerse oír y escuchar. En la actividad escolar y docente no sólo es necesario prescindir del ruido, también es necesario el silencio. Silencio para pensar, para observar, para escribir, para escuchar.

Un buen recurso para jugar con los sonidos, para crearlos y utilizarlos en nuestra práctica docente, es la música. Además de mesas y sillas ¿qué encontramos siempre en una aula, aunque sea la más pobre del mundo?. Una pizarra. No conozco ningún aula en la que no haya una pizarra. Ahora, en las aulas del occidente rico, hay quien defiende que los ordenadores son imprescindibles porque estamos en el mundo de la tecnología de la imagen y la información. Sin embargo, conseguir que en un aula se pueda escuchar música es una pretensión que muchas veces es casi imposible.

El uso de la música permite crear ambientes en los que, por ejemplo desaparezca el ruido o los gritos que tanta presencia tienen

en las distintas estancias de los centros escolares, también en las aulas. Con la música damos tiempo y lugar al silencio o a la reflexión cuando son necesarios y deseados en nuestro trabajo docente. Pero también a la acción, al movimiento en los momentos en que los queremos y de manera pensada y controlada.

La música nos vale no sólo para escucharla, también para aprender a hacerla, como medio para desarrollar la creatividad y la expresión; para ser capaces de convertir los sonidos que nos rodean y que generamos en algo que tiene sentido y que comunica estados de ánimo, deseos, diversas situaciones de aprendizaje...

Con las palabras hacemos mundo

A través de las formas establecidas como correctas desde la Academia, la Universidad y la propia escuela para utilizar el lenguaje, se ha ocultado la presencia de las mujeres, se ha tratado de dejar en la insignificancia su experiencia, subordinándola u homologándola a la experiencia masculina. Estos usos del lenguaje han sido, y todavía son, un medio a través del cual se ha pretendido elevar lo masculino a la categoría de universalidad y lo femenino a la de parcialidad.

Esto sucede por ejemplo, cuando una mujer toma la palabra en primera persona. Se interpreta que lo que dice es subjetivo, que sólo es válido para ella o como mucho para las otras mujeres. Sin embargo cuando un hombre hace lo mismo, se interpreta que lo que dice tiene categoría de objetividad y universalidad; que habla o escribe para la humanidad entera. Ante este conflicto que impone una tradición patriarcal referida a las normas del uso del género gramatical, algunas mujeres aceptan el masculino como forma universal de representación simbólica. Con ello renuncian a hablar en primera persona, es decir desde su propia experiencia, como una forma de neutralizar o de neutralizarse. Unas veces porque parece que significarse en femenino no fuera conveniente

para ser aceptadas e incluidas en la sociedad y otras de forma inconsciente.

Sin embargo, otras mujeres están diciendo con la palabra y también con su presencia en cada vez más ámbitos de la sociedad que ellas no son ni un complemento ni algo que se deriva de los hombres o que esté subordinado a ellos. Simplemente existen por sí mismas; y esta realidad que existe tiene que decirse a través de la lengua. Porque la lengua es de todas y de todos. El mundo es uno y los sexos son dos. La lengua tiene recursos suficientes para nombrarlos, solo hay que hacerlo. No es una cuestión de derechos sino de necesidad y deseo de las mujeres que quieren decir y decirse en femenino.

Así lo hicieron hace unos años unas cuantas ministras francesas. Insistieron en que querían ser llamadas la ministra y no la ministro. La Academia de la Lengua Francesa advirtió entonces que las "señoras ministros" no tenían entre sus atribuciones modificar a su conveniencia la gramática francesa y el uso de la lengua. No obstante, ellas siguen haciéndose llamar señora ministra. De este modo no aceptaron la imposición de la academia porque no le reconocieron autoridad en algo que competía a su existencia simbólica negada de forma arbitraria y dieron un significado nuevo a la palabra ministra, definida en el diccionario como esposa del ministro.

Es necesario nombrar la diferencia sexual para hacer impensable la violencia contra las mujeres. Hacemos impensable esta violencia siempre que creamos y utilizamos palabras que representan una relación entre los sexos de diferencia y no de desigualdad. Y también siempre que creamos y utilizamos palabras que nos llevan a pensar que hay muchas maneras de ser hombre y muchas maneras de ser mujer.

Bibliografía

Autoría Compartida (2001): *Guerras que yo he visto. Saberes de mujeres en la guerra* y Pat Carra: *Bombas de risa*, Ed. horas y Horas, Madrid.

Autoría Compartida (2001): *Relaciona. Una propuesta ante la violencia*, Instituto de la Mujer, Madrid.

Rivera Garretas, Mª Milagros:

- (2001): "Yo también soy una mujer maltratada", en *Mujeres en Relación. Feminismo 1970- 2000*, Icaria, Barcelona.

- (1997): "¿Es suficiente la tolerancia?", en *El fraude de la igualdad. Los grandes desafíos del feminismo hoy*, Planeta, Barcelona.

Miedzian, Miriam (1992): *Chicos son, hombres serán*, Ed. horas y Horas, Madrid.

Instituto de la Mujer (1998): *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud*, Madrid.

Graciela Hernández Morales y Concepción Jaramillo Guijarro:

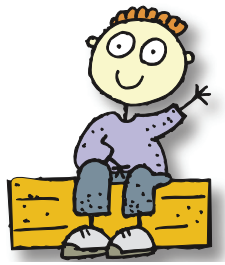
- (2000): "Violencia y diferencia sexual en la escuela", en Autoría Compartida: *El harén pedagógico*, Ed. Graò, Barcelona.

- (2002): *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*, Instituto de la Mujer, Madrid.

DIOTIMA (2002): *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*, Icaria, Barcelona.

DUODA. Revista de Estudios Feministas, nº 21 – 2001. Tema monográfico: *El perill i el provilegi de l'obertura femenina a allò altre*, Barcelona.



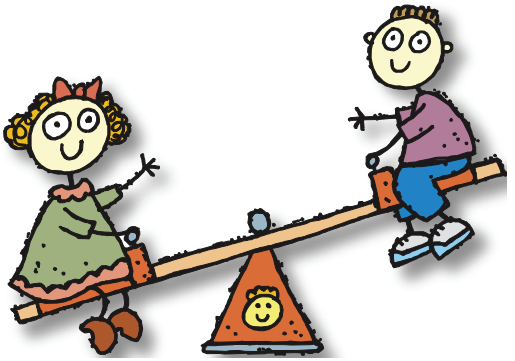


Las relaciones desde lo cotidiano













Soy María Jesús Cerviño Saavedra. Estudié Psicología y mi experiencia laboral se inició en este campo con la atención a personas con enfermedades mentales crónicas, trabajando en su diagnóstico, tratamiento e integración comunitaria. Más adelante mis actividades derivaron hacia la intervención con familias y menores en situación de riesgo social, al tiempo que me iba implicando cada vez más en el trabajo con áreas y concejalías de mujer de diferentes ayuntamientos, asociaciones y grupos de mujeres realizando con ellas actividades de promoción de la salud, grupos de terapia, recuperación de su historia, así como trabajo coeducativo en Centros Escolares . En Noviembre de 2001 comencé mi colaboración como asesora en el Proyecto Relaciona del Instituto de la Mujer. Con ésta y otras instituciones participo también en la elaboración de materiales y documentos destinados a prevenir la violencia hacia las mujeres.

Introducción



Creo que hoy por hoy una buena parte de las profesoras y profesores de todos los niveles educativos tienen en mente la importancia de trabajar las relaciones que establecen con el alumnado y las que se establecen dentro del aula. En las reuniones que mantengo con profesores y profesoras durante las sesiones del Proyecto Relaciona[28], observo en muchas ocasiones las consecuencias de la falta de relación en los centros educativos y el miedo que produce la violencia. El profesorado se asusta, y no es para menos, ante la ausencia de relaciones; se asusta cuando éstas quedan bloqueadas por agresiones explícitas o implícitas que no permiten al alumnado la convivencia, estar a gusto en la clase, aprender, dialogar o trabajar en grupo. Cuando esta violencia se hace extrema algunos profesores y profesoras piden ayuda en el departamento de orientación, buscan soluciones en libros que hablan de solución de conflictos o hablan con personas expertas tratando de averiguar la "fórmula mágica" con la que puedan solucionar sus problemas. A poco que observemos, vemos cómo en la mayoría de los casos, las situaciones de violencia suelen estar protagonizada por chicos.

[28] El Proyecto Relaciona es una iniciativa del Instituto de la Mujer cuyo fin es la reflexión de profesores y profesoras sobre la violencia hacia las mujeres que se produce en los centros educativos, apoyando acciones dirigidas a eliminarla.

A partir de esta primera reflexión intento una valoración de esas situaciones cotidianas en las que con mayor frecuencia y facilidad se permite a los niños, a los chicos, a los hombres ser violentos a través de la desvalorización, el insulto, las pequeñas agresiones... en definitiva, a través de muchas situaciones de violencia que pasan desapercibidas. En algunas ocasiones encuentro una gran falta de sensibilidad, en el sentido de que situaciones que a muchas personas nos parecen claramente violentas, no son consideradas por una parte del profesorado como tales, sino que aunque llaman la atención, por diversas razones no se afrontan, no se les da importancia. Cuando analizamos las situaciones cotidianas de violencia, observamos que quizá por el hecho de ser cotidianas las aceptamos con absoluta normalidad. Sin embargo, en general, el nivel de tolerancia ante situaciones de violencia cotidiana va descendiendo y actuaciones que antaño pasaban por normales, hoy son consideradas claramente violentas. A modo de ejemplo, siempre recuerdo en mi propia experiencia, situaciones de clase en la que una profesora daba cachetes a las alumnas cuando no habían hecho bien los trabajos. Cuando comenté, ya siendo mayor, esta situación con compañeros ellos me decían: "pues a vosotras no os hacían nada en comparación con lo que nos hacían a nosotros", y me contaban la cantidad de castigos físicos que a ellos se les imponía y el miedo que sentían. Aunque a nadie nos gustara esta situación, la aceptábamos, entraba dentro del marco educativo; hasta que gracias al esfuerzo de muchas mujeres y hombres eso empezó a cambiar de forma que actualmente puede parecernos una película de miedo ocurrida hace muchos años. No ocurrió hace tanto tiempo, pero afortunadamente hoy por hoy no veríamos estas escenas como normales ni cotidianas; es más, serían escandalosas. Decimos entonces que ha aumentado nuestra sensibilidad hacia la violencia física que el profesorado ejercía hacia el alumnado; ya no la toleramos tan fácilmente. Igual ocurre dentro del contexto familiar, entorno en el que el padre de familia podía imponer grandes castigos físicos, que ahora nos parecerían intolerables y denunciables.

Sin embargo y a pesar de que como en el ejemplo anterior, hayan cambiado las formas de interactuar entre los y las protagonistas del marco escolar, bien es cierto que todavía se dan muchas situaciones de violencia en la escuela que siguen pasando delante de nuestros ojos sin que las afrontemos, a pesar de que muchas veces al observarlas, sentimos en el corazón que algo no nos gusta, que algo no está bien. Pero se les quita importancia, o se disculpan diciendo que son "cosas de críos".

Cosas de críos es, evidentemente, una categoría elástica, totalmente subjetiva y cada persona pone el límite de lo que deja de ser una chiquillada en su propia medida y según sus propios criterios. De manera que es muy posible que profesores y profesoras mantengan diferentes listones a la hora de poner límites o trabajarlas: lo que algunas personas consideran "cosas de críos", para otras son cuestiones muy importantes y viceversa. Sin embargo, lo más característico al hablar de estos hechos es precisamente la ausencia de intervención, es una situación en la que no merece la pena mediar, ni molestarse, a veces porque no ha tenido mayores consecuencias, a veces porque pensamos que no merece la pena intervenir, a veces... Sin embargo, insisto, por alguna razón, llamaron nuestra atención.

Muchas de estas cosas de críos son manifestaciones de violencia sexista, de violencia hacia las niñas y las chicas, sólo por el hecho de serlo. Creo que una pregunta importante es por qué dejamos pasar estas situaciones. En un trabajo realizado en Andalucía[29] y donde se analizan estas cuestiones, se indican varias razones por las que estas situaciones no se abordan y que pueden sintetizarse en la siguiente clasificación:

- Negación de la realidad:... negándose a aceptar que los comportamientos sexistas se dan en sus aulas o centros.

[29] Carmen Arjona, Rosario Rizo y Mercedes *Díaz. Valores y Género en el Proyecto de Centro.*

- Identificación peyorativa entre Coeducación y Feminismo:... aunque se acepta la necesidad de alguna acción, éstas no deben ser demasiado "fuera de la norma".

- Resistencia al cambio: asumiendo el término de cambio como compromiso con hechos futuros que no son previsibles y enfrentar sus consecuencias.

- Actitud "fatalista": de aquellas personas que consideran necesario el cambio pero que no confían en la efectividad de su esfuerzo en este tema...Una actitud que se resume en una frase muy repetida ¿para qué hacer algo si no va a servir de nada?

- Actitud "oficial"::... en estas actitudes se reconoce la bondad de que las mujeres se vayan incorporando suavemente a la sociedad y se reconocen abusos de épocas anteriores... pero se asume inconscientemente la preponderancia de las capacidades masculinas sobre las femeninas.

- *Actitud "asequible": se reconoce la necesidad de cambio... Se iniciará el proceso y este continuará a lo largo de la vida, tanto en este campo como en cualquier otro en el que el conflicto impulse a la superación de las contradicciones entre los viejos y los nuevos modelos de comportamiento.*

Cada profesor o profesora quizá se identifique con una o varias de las anteriores actitudes. Y digo cada profesor o profesora porque estas circunstancias que "dejamos pasar" se dan en todos los momentos de las diferentes etapas educativas, solo que las vamos cambiando de nombre. Así, en la etapa infantil hablaremos de *chiquilladas*; *cosas sin importancia* en primaria; al llegar a la adolescencia diremos que las *hormonas están en plena efervescencia* y cuando llega la etapa adulta seguiremos excusando estos actos bajo el pretexto de *"venga mujer, no le des importancia, todos los hombres son iguales"* o *"no tienes sentido del humor"*.

Junto a estas situaciones hay otras a las que tampoco solemos dar importancia y que constituyen el otro extremo: es decir, aquellas que ayudan a la convivencia, que potencian las relaciones, que solucionan los conflictos. ¿Cuántas veces obviamos estos acontecimientos con frases del tipo?: *"que ricas son estas niñas, es que da gusto con ellas"*, o bien *"es que son mucho más tranquilas y trabajadoras"*.

Este documento trata de reflexionar precisamente acerca de estas cuestiones que se consideran "sin importancia", preguntándose hasta qué punto algunos de estos acontecimientos interfieren en las relaciones bloqueándolas y minando poco a poco las situaciones de convivencia. Y también hasta qué punto otros hechos que nos ayudan pasan desapercibidos y tampoco les damos importancia por considerarlos naturales. Esta reflexión tiene como único objetivo aumentar nuestra sensibilidad hacia estas situaciones, para afrontar unas y potenciar otras. No es por tanto una guía que persiga estrategias precisas, sino cambios de actitud. En realidad no existen más estrategias que las propias; las que se tienen y otras que se van aprendiendo; las que nos enseñaron y las que nacen del autoconocimiento, del intercambio y del ejercicio de la serenidad y la coherencia de nuestras propias actuaciones. También existe la reflexión común y el convencimiento de que trabajar sobre las relaciones entre las personas sirve para algo.

Haremos un repaso por diferentes momentos educativos preguntándonos:

- ¿A qué comportamientos y actitudes "sin importancia" nos referimos?
- ¿Qué consecuencias pueden tener esas "cosas de niños"? (Para quien las hace, para quien las sufre).
- ¿Por qué no les damos importancia?
- ¿Qué podemos hacer?

"Chiquilladas" en infantil

En esta etapa esas situaciones que definimos como chiquilladas consisten en un insulto, en un empujón, en una pelea mezclada con risas, en palabras que se dicen.

En la etapa infantil el profesorado, en su mayor parte profesoras, suelen tener muy en cuenta este tipo de situaciones. Así por ejemplo, en los boletines de evaluación de los cursos de infantil suelen aparecer varios epígrafes que tienen que ver con cómo el niño o la niña establecen contactos con el resto de la clase, incluido el profesorado. En estos epígrafes aparecen situaciones como el respeto de las normas, la generosidad, la participación con el resto del grupo, la forma de pedir las cosas, etc. A veces ocurre que esperamos de los niños un comportamiento diferente al de las niñas cuando hablamos de estos epígrafes. Así por ejemplo, si el niño sólo quiere jugar a peleas, es rebelde, es inquieto, hace deprisa los trabajos para irse a jugar, etc. no nos sorprende tanto como si estos mismos comportamientos los tuvieran las niñas. Incluso a veces ocurre que estamos esperando que haya niñas, para que la clase sea tranquila y pueda cundir el trabajo. Recuerdo una profesora de infantil que en una reunión hacía este comentario:

"Yo ya sé que es un error, pero los viernes a última hora, en la clase de plástica, con todo por el medio y con la hora de salida en los talones... echo mano de las niñas, porque ellas resuelven".

Parece que, sin darnos cuenta, en ocasiones no exigimos el mismo comportamiento a unas y a otros.

Ahora bien, ¿cuándo empezamos a considerar que esas situaciones que llamamos "chiquilladas", dejan de serlo? Generalmente cuando hay una fuerte agresión física; es entonces cuando nuestros mecanismos se disparan y nos ponemos alerta. Sin embar-

go, antes de que esto ocurra, dejamos pasar muchas situaciones, muchas "chiquilladas", pensando que los niños y las niñas tienen que aprender por sí mismos mecanismos de defensa, generar sus propios recursos a la hora de enfrentarse a una vida que no es fácil y considerando que esta es una parte del crecimiento personal. Y así es. El problema es cuando permitimos que estos recursos defensivos están casi únicamente basados en la violencia. En la etapa infantil las chiquilladas nos dan la pista de trabajo sobre un montón de situaciones previas a las agresiones.

Chiquilladas que perpetúan los estereotipos

Si nos fijamos un momento y partimos de la diferencia sexual nos encontramos fácilmente con diversos comportamientos que de alguna manera reproducen con bastante exactitud los patrones sociales y familiares presentes en nuestra sociedad y los estereotipos sexistas que los sustentan. Así será "cosa de críos" y quizá no le demos mayor importancia al hecho de que un grupo de niños esté *siempre* jugando a disparar y a "juegos de matar" en el patio del colegio; si esto lo hace de la misma manera un grupo de niñas es posible que no lo tratemos como "cosa de críos" sino que nos preocupe y que, como poco, digamos a nuestras compañeras y compañeros*: "es que, ¡este año me han tocado unas niñas!"*, En referencia a que se esperaba de ellas un comportamiento más tranquilo y sosegado. Igualmente nos parecerán "cosas de crías" ver a un grupo de niñas poniéndose trapos encima, jugando a "pases de modelos" y hablando de que se "van a poner a régimen para perder unos kilitos". Una forma de valorar esta situación es diciendo *"¡qué cosas tienen estas niñas!, ¡ahora, no me extraña nada!, es lo que ven en la tele todos los días"*, e incluso añadir, *"¡pues a mí también me sobran unos kilos!"*. Ahora bien, honestamente: ¿tendríamos la misma reacción si jugaran de igual manera un grupo de niños? Realmente: ¿qué piensas si ves a unos niños jugando a disfraces, modelos y diciendo que quieren perder unos kilitos?

Por tanto las "cosas de críos" no son las mismas cuando hablamos de niños o de niñas. Pueden estar marcadas por estereotipos que nos llevan a actuar o no en función de lo que consideramos que socialmente puede ser una característica de cada sexo. Y nuestra actuación al respecto puede estar también fácilmente marcada por el estereotipo.

Sin embargo cualquiera de las anteriores imágenes son dignas de ser trabajadas en la clase, jugando a plantear visiones del mundo diferentes a aquellas que reproducen los patrones de violencia existentes en nuestra sociedad; o a aquellas otras que reproducen patrones estereotipados de belleza y que impiden aceptar y favorecer la propia imagen.

Chiquilladas que bloquean las relaciones

Quizá alguna vez hayas observado situaciones similares a estas:

- *Un niño llora porque otro le ha amenazado con quitarle el reloj que lleva, diciendo que es suyo.*
- *Una niña llora porque cuando jugaba tranquilamente con la tierra, ha recibido una pedrada de unos niños que jugaban a lanzar piedras al aire.*
- *Una niña viene llorando, diciendo que un compañero la ha empujado en la fila y se ha colado.*

Las chiquilladas pueden ser también situaciones donde niños y niñas aprenden "a colocarse en su sitio", mediante el ejercicio de la violencia. Muchos niños y algunas niñas aprenden que amenazar, intimidar, utilizar la fuerza física son estrategias que sirven para conseguir sus pequeños propósitos. Muchas niñas y algunos niños aprenden y asumen que el ejercicio de la violencia es lícito y que les ha tocado la peor parte, adoptando actitudes de inhibición en algunos momentos. No son situaciones importantes si desde nuestra visión de personas adultas ponemos la medida de la im-

portancia en lo que se consigue (un juguete, un puesto antes en la fila, un pedazo mayor de plastilina...), sin tener en cuenta el cómo se ha conseguido. Son esas pequeñas situaciones donde aparecen casi sin darnos cuenta los patrones de dominación-sumisión que más tarde, si no intervenimos, se irán consolidando.

Por qué no les damos importancia

A veces no les damos ninguna importancia porque pensamos que son incidentes que sirven para que niños y niñas vayan adquiriendo estrategias que les sirvan para enfrentarse a situaciones problemáticas. Así hay veces que no se interviene en una pelea para permitir que el niño o la niña pueda salir de esa situación sin la intervención de quien les cuida. Pensamos que niños y niñas tienen que aprender a que nadie les quite sus juguetes sin tener que recurrir permanentemente a la ayuda de las personas adultas; tienen que aprender a detener las agresiones antes de que estas se produzcan, tienen que aprender a defender sus opiniones; a defender su particular forma de realizar sus trabajos y sus juegos y a negociar quién cede cada vez. Sin duda, muchas chiquilladas son aceptadas como "ensayos" de diferentes formas de actuar ante posibles conflictos. Pero claro, como ensayos que son, no son perfectos, muchas veces no son eficaces, y a menudo incluso tienen consecuencias inesperadas.

Si observamos cómo niñas o niños solucionan estas situaciones es posible que encontremos diferencias. Quizá alguna vez te hayas encontrado u observado alguna situación parecida a la siguiente, en la que una niña acude llorando porque un niño la ha pegado:

-Ana: *profe, Julio me ha pegado... Aquí en toda la cara, mira... me duele mucho.*

-Profe: a ver, bueno no es nada, venga sigue jugando. Es que este Julio es un bruto.

-Ana: profe: ¿no le vas a decir nada?

-Profe: venga Ana, vete a jugar que no ha sido nada. Seguro que fue sin querer.

-Ana: no, fue queriendo.

-Profe: venga Ana, que a veces eres un poco quejica. No ha sido nada verdad, pues hala, a jugar.

¿Te imaginas la misma situación protagonizada por dos niños? Para empezar, es muy probable que los dos llegaran llorando:

-Carlos: *profe Julio me ha pegado*

-Julio: no profe, el empezó primero, me ha quitado mi pala.

-Carlos: no se la he quitado; estaba ahí y yo la he cogido. El se había ido a jugar con los aros .

-Julio: No, porque yo me había ido sólo un momento

-Profe: Bueno, ya está bien. Tomad una pala cada uno. Hay palas de sobra, no hace falta discutir por eso.

Pocas veces damos importancia al hecho de que cuando se dan conflictos, las niñas no suelen pegar. Esto nos parece normal. Pero si nos pide ayuda porque no saben solucionar las situaciones en las que son agredidas, terminamos pensando *"¡qué pesada!, se queja por nada, pero si no la han tocado",* o más recientemente *"¡pues defiéndete, no seas ñoña!"*. Nos parece normal en cambio, e incluso a veces se prefiere, a aquellos niños y niñas que solucionan "a tortas" sus conflictos y luego siguen jugando como si aparentemente nada hubiera ocurrido.

Cuando el alumnado nos viene con estas quejas, a veces pensamos que nos están pidiendo que juzguemos sus pequeñas disputas. Sin embargo, es posible que nuestro alumnado *esté esperando medida* de las personas adultas que están a su alrededor y modos diferentes de afrontar estas situaciones. Muchas veces no se los damos y entonces muchas niñas van poco a poco aceptando que tienen que aguantar las agresiones, y muchos niños considerando

válida su manera de actuar. Es una forma más de aprender que la violencia es un método aceptable para conseguir lo que se quiere, aunque sea vulnerando a otras personas o agrediéndolas.

Además, no todo el alumnado de infantil aprende de la misma forma ni parte de los mismos supuestos. Cada niño y cada niña irá aprendiendo y manejando estrategias en función de muchas circunstancias familiares, personales, etc.; ajenas en parte al marco escolar. Una buena parte de las niñas y también muchos niños aprenden enseguida a no pegar, a pedir las cosas, a cuidar lo que es común; es necesario enseñar además, y creo que así muchas veces se hace, formas de protegerse de las agresiones, de no consentirlas, o de defenderse sin violencia.

Enseñar estrategias para afrontar todas estas situaciones cotidianas es bastante complicado. De alguna forma niños y niñas trasladan la posible solución de sus conflictos a las personas adultas que a veces los eliminan (se tratan como si no existieran, se disfrazan, se dejan pasar); a veces los abordan utilizando su posición de poder (por ejemplo mediante castigos, sanciones); y otras veces (y esto sería lo aconsejable) se detienen a pensar con la niña o el niño que han pedido ayuda la forma de abordarlo: sin generar violencia que les bloquee, pero sin dejarlo pasar; ayudándoles a generar respuestas que no agranden sus pequeños conflictos ni bloqueen su posible solución.

¿Qué podemos hacer?

- Promover las relaciones entre niños y niñas a través de juegos cooperativos, que no tengan como único fin la competitividad.

- Promover, a través de la dramatización de cuentos y situaciones, escenas en las que se ensayen formas adecuadas de pedir las cosas, expresión de emociones, etc. intentando romper los

estereotipos (por ejemplo niños cuidando de otras personas, etc.).

- Estar muy pendientes de las situaciones cotidianas que ocurren en la escuela (no sólo en la clase, también en los pasillos y en el patio). Aunque no se den agresiones físicas, seguro que podremos observar insultos, desvalorizaciones, empujones, rechazos, etc, y que se dan hacia las chicas sólo por el hecho de serlo y que nos ponen sobre la pista de aspectos que podemos trabajar. Hay que recogerlas y analizarlas después mediante cuentos, diálogos, juegos o dramatizaciones que ayuden a nuestro alumnado a respetar a todas las personas.

- Es también el momento de aprender a perdonar y pedir perdón. En infantil es habitual que muchas cosas se hagan sin querer. Los niños y las niñas todavía no perciben con claridad los espacios de otras personas, y sus juegos son lo más importante del mundo, aunque tengan que pasar por encima de lo que sea. Pedir perdón cuando algo sucede es importante; aprender a decir, *disculpa, lo he hecho sin querer* y reparar el daño consolando, ayudando, acompañando. Es curativo para quien lo pide y para quien lo da.

- Quizá en infantil los aprendizajes van más encaminados a aprender que todo tiene mejores resultados cuando no hay agresiones. En estos casos los formalismos nos ayudan bastante: por ejemplo, cuando se piden las cosas “por favor” es más probable conseguirlas.

- Reforzar aquellas situaciones en las que vemos que espontáneamente las dificultades se solucionan sin agresiones: ponerlas como ejemplo, repetirlas, aplaudirlas, de forma que el alumnado vea y aprenda formas adecuadas de resolución. Es importante fijarse en los niños que así lo hacen, pero aún más en las niñas, porque suelen hacerlo con mayor frecuencia y naturalidad.

- Hablar con otros profesores y profesoras de aquellas situaciones de violencia sexista que creemos que no habría que dejar pasar. Seguro que te encuentras múltiples reacciones. Pero es importante que todos y todas reflexionen sobre estos hechos, al menos que los tengan en cuenta, y que sepan que hay personas que trabajan para no dejarlos pasar.

"Las tonterías que no tienen importancia" en primaria

En primaria lo que se llama con frecuencia "chiquilladas" empieza a tener otros matices. El mundo de las niñas y los niños aparece cada vez más separado. Con más frecuencia se dan situaciones en las que la diferencia sexual se va transformando cada vez más en desigualdad, en infravaloración hacia las niñas, en diferencia de oportunidades.

Es un error volver la cabeza y pretender que no pasa nada. Primaria es esa etapa en la que se dan múltiples conflictos entre el alumnado que por edad tiende a respetar las normas y a aplicar un estricto sentido de la justicia. Sin embargo es también la edad en la que con frecuencia encontramos que las agresiones, como todavía no son fuertes, no se tienen en cuenta, se consideran parte de los juegos y se les vuelve la espalda. A veces el profesorado ni siquiera se entera de que se están dando. Una alumna de un colegio de primaria me contaba que unos niños la habían pegado en el patio porque en su juego de "pilla-pilla" se había introducido dentro de un campo de fútbol que habían improvisado los niños. La echaron de ahí a patadas. Aunque se quejó al profesorado, realmente solo obtuvo ayuda de otras compañeras mayores. Todo el profesorado obvió el problema, excepto un profesor que se interesó y preguntó a uno de los niños qué había pasado; éste respondió que había empezado la compañera. *"¡Ah vale!"*. Fue la respuesta del profesor. A la niña agredida, nadie le preguntó nada. Y ahí quedó todo.

Cosas sin importancia que perpetúan los estereotipos

Quizá alguna vez hayas observado situaciones parecidas a estas:

- Los niños no quieren hacer grupo con las niñas en una gimkana bajo el pretexto de que lo que ellos quieren es ganar y no podrán conseguirlo si en su grupo hay niñas.

- *Niños y niñas jugando un rescate o un pilla-pilla, terminan enfadándose porque cuando las niñas les pillan, ellos las apartan con fuerza, incluso tirándolas; o cuando van a ser pillados por ellas cortan el juego diciendo que van al servicio o algo parecido.*

La reacción de algunas personas adultas ante estas situaciones es como mucho "venga chicos, no seáis brutos". Pero no suelen ir más allá y con frecuencia se olvidan, no le dan mayor importancia. Nos llega a parecer normal que muchos niños manifiesten en un juego de participación y cooperación, que lo que quieren es ganar aunque sea a base de excluir a otras personas, que no permitan que las niñas les pillen utilizando incluso la fuerza para evitarlo, que invadan los espacios en sus juegos, que no quieran jugar con las niñas, etc. En definitiva son manifestaciones en las que la competitividad entendida en términos de ganar o perder, queda por encima de las relaciones; en las que la potencia física y su demostración, puede llegar a ser más importante que pasarlo bien.

Así, nos encontramos que muchas de las llamadas "cosas de críos" son el germen de posteriores actitudes machistas y de violencia hacia las chicas y las mujeres. Vemos muchas veces cómo en educación primaria se van perfilando diferentes tipos de comportamientos en función del sexo. Así podemos observar como muchos niños progresivamente van haciendo mayor uso de su fuerza y su agresividad para conseguir lo que quieren, y ya desde pequeños saben que así se constituyen en la fuente de preocupación per-

manente y están en el pensamiento de sus profesoras y profesores durante toda la jornada. Pendientes de lo que hacen, reciben una buena parte de la atención. Es un ejercicio de creatividad para el profesorado frenar las situaciones que pueden acabar en violencia antes de que esta se produzca y utilizarlas en el aula a modo de reflexión con el alumnado.

Trabajar sobre las situaciones que a menudo se dice que no tienen importancia, es quizá la pista que nos permita abordar muchas otras previas a la violencia, que cuando se dan de forma generalizada resultan ya inabarcables. A veces son situaciones que esconden un conflicto mucho más importante y que quizá todavía podemos manejar a tiempo.

Hechos que aparentemente no tienen importancia pero que bloquean las relaciones

Alguna vez habrás observado situaciones parecidas a estas:

- *Niñas jugando animadamente a disfraces, llegan dos niños cuya forma de jugar es tirar las telas, molestar, jugar con ellas como si fueran látigos, en definitiva, impedir el juego.*

- *Grupo de niñas jugando, llegan unos chicos con un balón y les dicen si quieren jugar con ellos. Las niñas prefieren seguir con lo que están haciendo y les invitan a incorporarse. Ellos se marchan enfadados, después de insultarlas por los juegos que realizan.*

Situaciones similares a estas podemos observarlas en la escuela todos los días. En todas ellas a los niños se les va permitiendo colocarse "como centro del mundo", de forma que muchos llegan a considerar que las cosas que ellos hacen son las realmente importantes. Empezarán fácilmente a pensar que los juegos de niñas son una tontería; que hablan demasiado entre ellas y que por eso se las puede calificar como charlatanas o cotillas; que ser

coqueta, cuidadosa o mimar su aspecto, es motivo para reírse de ellas; que con su fuerza pueden ser fácilmente centro de atención allá donde vayan; o que las niñas no hacen deporte porque no se apuntan a fútbol...

En muchos casos a estos niños nadie les enseña a ver que los juegos son juegos y cualquiera puede apuntarse a ellos si le apetece; que hablar con otras personas nunca es "demasiado" porque ayuda a establecer relaciones, es una fuente de aprendizaje y es un auténtico placer; que cuidarse es una forma más de mostrar creatividad en el propio cuerpo[30]; que la exhibición permanente de la fuerza y la potencia física dificulta las relaciones entre las personas o que bailar, caminar o hacer gimnasia, son actividades habitualmente practicadas por mujeres y niñas y son otras formas de mantenerse en forma y hacer ejercicio físico.

Todas estas visiones diferentes del mundo y la incapacidad para aceptarlas seguramente contribuyen a que el mundo de las niñas y de los niños aparezca cada vez más separado. Es como si cada vez fuera más difícil poder jugar y relacionarse y es frecuente encontrarse situaciones de separación total dentro de la misma clase: las niñas por un lado y los niños por el otro. Solemos tratar estos hechos como si fueran cosas normales, de la edad.

Por qué no afrontamos estas situaciones

Muchas veces dejamos pasar estos hechos que consideramos sin importancia, pensando que si a determinadas actitudes les otorgamos más trascendencia de la que tienen lo único que conseguimos es reforzar esa conducta, magnificarla; es decir, aumentar la probabilidad de que se vuelva a producir. Sin embargo, a veces observamos con horror que esa actitud, al principio "sin importancia", no disminuye, al contrario, aumenta y no sólo en frecuencia, sino

[30] Mirar en esta misma guía el texto de Graciela Hernández.

también en poder y violencia hasta que llega un momento en que no podemos enfrentarla.

Cuando en la escuela dejamos pasar situaciones (que están claramente reforzadas en otros ámbitos), haciendo como si no existieran, puede llegar un momento en el que son tan fuertes que no hay otro remedio que darles protagonismo. Si la intención inicial, al volver la cabeza, era "que no se notara", con facilidad nos encontraremos que ya no hay posibilidad de marcha atrás y que hay que afrontarlas.

Quizá el error está en que con frecuencia confundimos no dar importancia con olvidarnos de la cuestión. Muchas veces no tenemos en cuenta que:

- Tenemos que trabajar en el nivel individual intentando reforzar y dar importancia a conductas alternativas que favorezcan las relaciones, dentro de la gama de actitudes, habilidades, comportamientos, que cada persona presenta.

- Tenemos que trabajar en el nivel social (en este caso, dentro del ámbito escolar), reforzando conductas alternativas que aparecen en el ambiente y que son positivas y nos ayudan a reconocer y valorar las diferencias entre las personas; en este caso tendríamos un aprendizaje por imitación. En definitiva se trataría de crear un ambiente en el que lo habitual, lo bueno, lo que tiene mayor reconocimiento social son aquellas actitudes que favorecen la convivencia y la relación entre las personas.

- Los niños y las niñas tienen que responsabilizarse paulatinamente de sus propias actuaciones e ir asumiendo sus consecuencias. Muchas veces dejamos pasar situaciones, sin que el alumnado se haga responsable de sus actos. No se trata de castigar, ni de regañar, ni de dar protagonismo. Se trata de caer en la cuenta y de dar la oportunidad de reparar lo que previamente se ha dañado o estropeado.

¿Qué podemos hacer?

- Dar oportunidad a las niñas y a los niños para que expresen sus necesidades, para que hablen.

- No acudir inmediatamente a la norma, al castigo, a la jefatura de estudios o a la expulsión: Dar la oportunidad de que puedan responsabilizarse de sus actuaciones y reparar el daño causado. Las situaciones de conflicto casi nunca se arreglan castigando o regañando sino intentando que las personas se responsabilicen de sus propias actuaciones.

- Niños y niñas a esta edad ya captan y también sufren muchas situaciones de discriminación por razón de sexo. Así, por ejemplo, nos encontramos cómo en algunas concentraciones deportivas a veces a las chicas y las niñas se les exige menor esfuerzo, y se les conceden menos premios. Cuando las niñas se quejan de estas situaciones, no podemos eludirlo diciendo que no tiene importancia. Hay que explicar a niñas y a niños por qué se dan situaciones de discriminación por razón de sexo y darles alternativas positivas poniendo como ejemplos otras situaciones donde este tipo de circunstancias están ya más que superadas.

- Dar y pedir perdón siempre que se produzcan situaciones de agresión.

- Pensar que cuando las niñas se quejan, quizá no sean unas "quejicas" y estén pidiendo ayuda acerca de cómo resolver situaciones sin acudir a la violencia. Hay que escucharlas y aprender de lo que dicen.

- Escenificar en la clase diferentes situaciones que captemos en el patio, pasillos, en la misma clase, proponiendo comportamientos y actitudes alternativas que favorezcan las relaciones.

- Una profesora decía que es fundamental *"ejercitarse en la escucha, en la capacidad de observación. Con independencia del carácter de cada persona, más introvertido, más espontáneo, más relajado o más inquieto... todas las personas tenemos la posibilidad de ejercitarnos en la observación de las cosas que hay a nuestro alrededor, sobre todo en educación, no ver solo al alumnado de primera fila o al alumnado de un determinado sexo, o al alumnado de una determinada clase social. Escuchar es todo un ejercicio y consiste fundamentalmente en no estar pensando en lo que voy a decir; sino en escuchar qué me dicen y luego tomar el tiempo necesario para responder"*.

- Graciela Hernández, Concha Jaramillo y Ana Mañeru siempre hablan del deseo; del deseo de hacer de la escuela un espacio de libertad. Y hablan de imaginarlo. Pensar en la escuela como en un espacio de relaciones porque así lo deseamos y así lo imaginamos supone que podemos empezar a trabajar para que así suceda[31]. Imagina cómo quieres que sea tu escuela, invita a tus compañeros y compañeras y ponte en marcha.

"Efervescencia hormonal" en secundaria

Las relaciones en la adolescencia están marcadas por la necesidad de integrarse en el grupo de iguales a base de comportamientos parecidos, ropas parecidas, actividades similares. Es además una edad crítica en la formación de chicos y chicas y en ello está presente la presión social que se ejerce en función de la pertenencia a cada uno de los sexos.

A veces en la adolescencia no se da importancia a que los chicos destrocen, agredan, insulten. Nos parece normal porque son chicos jóvenes llenos de fuerza y energía que tienen que estar

[31] Mirar en esta misma guía el texto de Concha Jaramillo.

demostrando algo constantemente. Ocupan grandes zonas en los parques, jardines, piscinas... sus movimientos son enérgicos, amplios, a veces violentos en si mismos, aunque no agredan a nadie ni a nada. Es una exhibición permanente de su fortaleza. A su lado es fácil encontrar grupos de chicas que miran, susurran; a veces intentan meterse en el juego, pero rápidamente las convierten en "víctimas" de sus agresiones y se inicia una dinámica que vuelve a colocar de una forma estereotipada "a cada cual en su sitio". No solemos dar importancia a este tipo de situaciones porque nos parecen normales y generalmente las tratamos como parte del juego de seducción que se inicia a estas edades entre chicos y chicas.

Recuerdo una situación en una piscina municipal a la que había ido un grupo de chicos y chicas adolescentes, supuestamente en grupo. Los chicos jugaban dentro y las chicas hablaban fuera; cada vez que ellas intentaban meterse en el agua, los chicos comenzaban a perseguirlas, les hacían aguadillas, salpicaban con violencia. Comenzaban entonces un cuerpo a cuerpo en el que las manifestaciones de dominio corporal pasaban a ser parte de un supuesto juego de seducción. Cuando yo hacía estas observaciones a las personas que me acompañaban, me decían:

-Quizá estas exagerando un poco ¿es que no recuerdas tu propia adolescencia?

-Por supuesto que la recuerdo; precisamente por eso: ¿es que no hay otra forma de establecer el ansiado contacto corporal entre adolescentes si no va acompañado del ejercicio del dominio y de la fuerza física por parte de los chicos?

-Si claro, me respondían –pero eso se realiza en la intimidad.

-Ya, en la intimidad. Pero sigo preguntándome, ¿por qué públicamente tienen que hacer esta demostración de fuerza hacia las mujeres?. ¿Y de verdad pensáis que todos estos chavales en su intimidad se convierten y tratan a las chicas de igual a igual?

-Bueno, probablemente no. Es posible que disfrazada de cierta dosis de ternura, pero que en el fondo haya una demostración igual de poder... pero de todas formas ya ves que "ellas se dejan".

-Bueno, yo lo que veo fundamentalmente es que ellas tienen un comportamiento correcto, que no se meten con nadie, que están charlando tranquilamente, que ríen y lloran entre ellas y que cuando se meten en la piscina sencillamente, son agredidas.

La conversación sin fin sigue a lo largo de la tarde, pero la misma pregunta queda en el aire ¿es qué no hay otra forma?.

En la misma línea, podemos observar con facilidad en el mundo del deporte como los chicos juegan, se exhiben de nuevo en deportes en los que ponen grandes dosis de fuerza y velocidad. Mientras tanto grupos de chicas les ven, les observan, les animan, bailan en los intermedios en otra forma de exhibición que parece constituir la animación secundaria de un espectáculo principal del que ellas no son protagonistas.

Son muchos los pretextos para la violencia que se dan durante la etapa de la adolescencia, y en gran medida están culturalmente aceptados. Como señalan Carmen Arjona, Rosario Rizo y Mercedes Díaz *"no tenemos más que hacer memoria acerca de la última transmisión de fútbol de cualquiera de los partidos del año o del siglo... y podremos apreciar hasta qué punto se encuentra socialmente justificada la agresividad (principalmente masculina) hacia el otro equipo, y como se considera por tanto lo viril como sinónimo de violento, y como se contrapone y se valora sobre lo femenino (recordemos los insultos dirigidos a los jugadores que no rinden, al árbitro cuya actuación no satisface o a la publicidad que se emite durante los intermedios..."*

Por qué no afrontamos estas situaciones

Como en infantil y primaria, las consecuencias de dejar pasar estas situaciones a las que no se da importancia y por tanto no se les pone freno, viene a ser de nuevo la aceptación implícita de los valores y normas que en ellas se ponen en juego: la aceptación por tanto de las agresiones, insultos o desvalorizaciones como modo de acercamiento y dominación hacia las chicas, como estrategia para establecer vínculos de superioridad entre chicos, como elemento para convertirse en protagonistas y captar la atención. Ahora bien, si se nos va de las manos y las menudencias se convierten en agresiones fuertes, ya la posición cambia y acudimos a programas estandarizados para detener la violencia en las aulas.

Cada vez que observamos este tipo de situaciones que nos llaman la atención pero a las que no damos importancia y las obviamos o las tapamos, pensando que ya se arreglarán por si solas o que es mejor "ni menearlas", estamos perdiendo la oportunidad de trabajar las relaciones entre las personas; estamos perdiendo materiales de trabajo de incalculable valor porque es desde esas situaciones concretas y cotidianas desde donde podemos trabajar con más facilidad el respeto a las diferencias entre chicos y chicas.

En secundaria, tener en cuenta las relaciones puede llegar a producir "dolor de cabeza": requiere interesarse por las personas menos hábiles del grupo, por las más desfavorecidas e intentar que tengan las mismas oportunidades que las demás, requiere una mediación constante y enfrentar y ayudar a resolver conflictos permanentemente. Requiere valorar al alumnado y potenciar sus habilidades y su desarrollo desde su ser chico o su ser chica. Pero para eso hace falta ver y valorar a quien tienes delante. Dice Nieves Blanco[32] "que no se puede intentar enseñar a quien no

[32] Nieves Blanco: *¿Hacia dónde va la libertad femenina?*

crees, a quien no valoras... entenderlo no significa compartirlo, tampoco rechazarlo, sino trabajarlo".

¿Qué podemos hacer?

- En secundaria es muy importante que las personas se responsabilicen de sus conductas y actuaciones. Me he encontrado con situaciones en las que romper mobiliario del centro o pintar insultos en las paredes son "cosas de chicos". Por el contrario, también he visto otros institutos que tienen sus pasillos decorados con plantas, que los aseos tienen jabón y toallas, que hay estanterías con libros en los pasillos, que las paredes están decoradas con las producciones del alumnado. Nadie destroza ni comete actos vandálicos con estos objetos. Quizá sean éstas últimas las situaciones a imitar, pensando como podemos ir introduciéndolas poco a poco en los institutos.

- Ayudar a los chicos adolescentes a ver que en las relaciones con las chicas, la fuerza no es lo importante ni lo que ellas buscan: mostrarles otra forma de relación que no incluya las demostraciones de fuerza ni de violencia.

- Ayudar a las chicas adolescentes a reconocer y a reconocerse autoridad y a sentirse orgullosas de sus aportaciones al mundo, alternativas a la violencia y potenciadoras de relaciones.

- Una profesora que trabajaba en programas de garantía social decía: Lo bueno que tenía cuando estaba en primaria era que el grupo de profesoras nos podíamos reunir una vez en semana y todas sabíamos lo que les ocurría a todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Sin embargo ahora que estoy en secundaria no me encuentro con esa posibilidad; a veces ni siquiera puedo hablar con otros profesores y profesoras que dan clase a mi alumnado. No hay posibilidad de hacer nada juntos. Nos falta tiempo para pensar y hablar y hablar entre nosotros.

- Otra profesora de secundaría decía: Antes, o paralelamente a hablar, de las relaciones entre el alumnado, tendríamos que hablar de las relaciones entre el profesorado. Preguntarnos si transmitimos el gusto por las relaciones, o si rechazamos o aceptamos a las personas por sus atributos físicos, sus gustos o su forma de vivir. En el instituto no transmitimos tanto lo que decimos como lo que hacemos. Las palabras son importantes, pero el cuerpo a cuerpo constante y permanente que mantenemos con el alumnado reforzarán las palabras o eliminarán su valor.

- Muchos profesores y profesoras[33] descubren que cuando preguntan al alumnado acerca de la violencia sexista, tienen respuestas, tienen preguntas, tienen dudas; saben de qué se está hablando, les interesa y quieren decir algo acerca de ello.

- No confundir las relaciones con la disciplina o con la buena educación. Llamar a la puerta antes de entrar, decir "buenos días", etc. son indudablemente situaciones importantes, pero además de ellas, se trataría de contribuir desde nuestras asignaturas a generar situaciones que les permitan descubrir sus posibilidades de relación, más allá de las normas de la buena educación. La buena educación, aplicada con sentido común, muchas veces facilita las relaciones. Pero las relaciones van más allá de la buena educación.

- Fijarnos en las personas que cuidan las relaciones y respetan las diferencias entre las personas: Una profesora de secundaria hacía una observación acerca de cómo muchos profesores cuentan que su forma de "imponerse" al alumnado tiene que ver con su envergadura física o con el tono fuerte de su voz, o a veces con el simple hecho de ser hombre. Ella decía que quizá hay otras herramientas para enseñar que no tienen que ver

[33] Mi agradecimiento a las aportaciones de tantos profesores y profesoras, que ahora reflejo en este texto y que creo servirán a quien lo lea.

con “imponerse” y que prefería fijarse en aquellas situaciones en las que hay una profesora, es decir, una mujer, de pequeño tamaño y de voz suave que mantiene en su clase el orden y la convivencia necesaria para que se den los intercambios que favorecen el aprendizaje. Esto no es una utopía, estas personas existen, e incluso es probable que haya alguien así en tu instituto. Puedes empezar a buscarla.

- A veces el profesorado de secundaria protesta porque entre el alumnado se dan situaciones que dicen ya no hay que trabajar en secundaria, que deberían estar ya aprendidas en primaria. Sin embargo, si pensamos un momento con detenimiento, ni siquiera entre las personas adultas se da con la frecuencia que sería deseable la buena educación, el respeto o el gusto por las relaciones. Y es que las lecciones sobre las relaciones no tienen edad; se aprenden a lo largo de toda la vida.



Bibliografía

Arjona Sánchez, Carmen; Diaz Mora, Mercedes; Rizo Martín, Rosario: ***Valores y género en el proyecto de Centro***. Consejería de Educación y ciencia. Junta de Andalucía. 1999.

Blanco, Nieves: ***"¿Hacia dónde va la libertad femenina?".*** Cuadernos de pedagogía, nº 306. Octubre 2001. Pp 54-56.

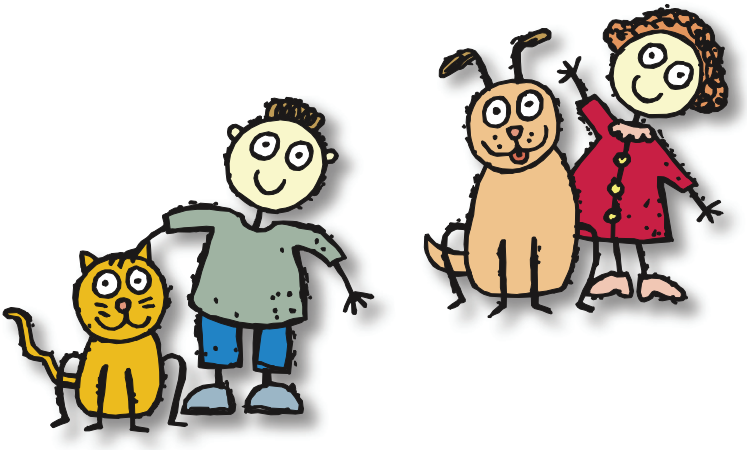
Instituto de la Mujer: ***Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud.*** Serie Cuadernos de Educación no sexista n º7. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 1999.

I.P.E.: *Programa de Buenos Tratos*. Colección Servicios Sociales. Serie: didáctica nº 1. Dirección General de Servicios Sociales. Consejería de Salud y Servicios Sociales. Gobierno de la Rioja. 2002.

Montoya Ramos, Mª Milagros: ***Crear puentes, hacer educación***. Cuadernos de pedagogía, nº 306. Octubre 2001. Pp 66-68.

VV.AA.: ***Relaciona: una propuesta ante la violencia***. Cuadernos de educación no sexista, nº 11. Instituto de la Mujer. Madrid, 2001.

VV AA.: ***Educar en relación***. Serie cuadernos de Educación no Sexista, nº 6. Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 1999.



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

SECRETARÍA
GENERAL
DE POLÍTICAS
DE IGUALDAD

INSTITUTO
DE LA MUJER