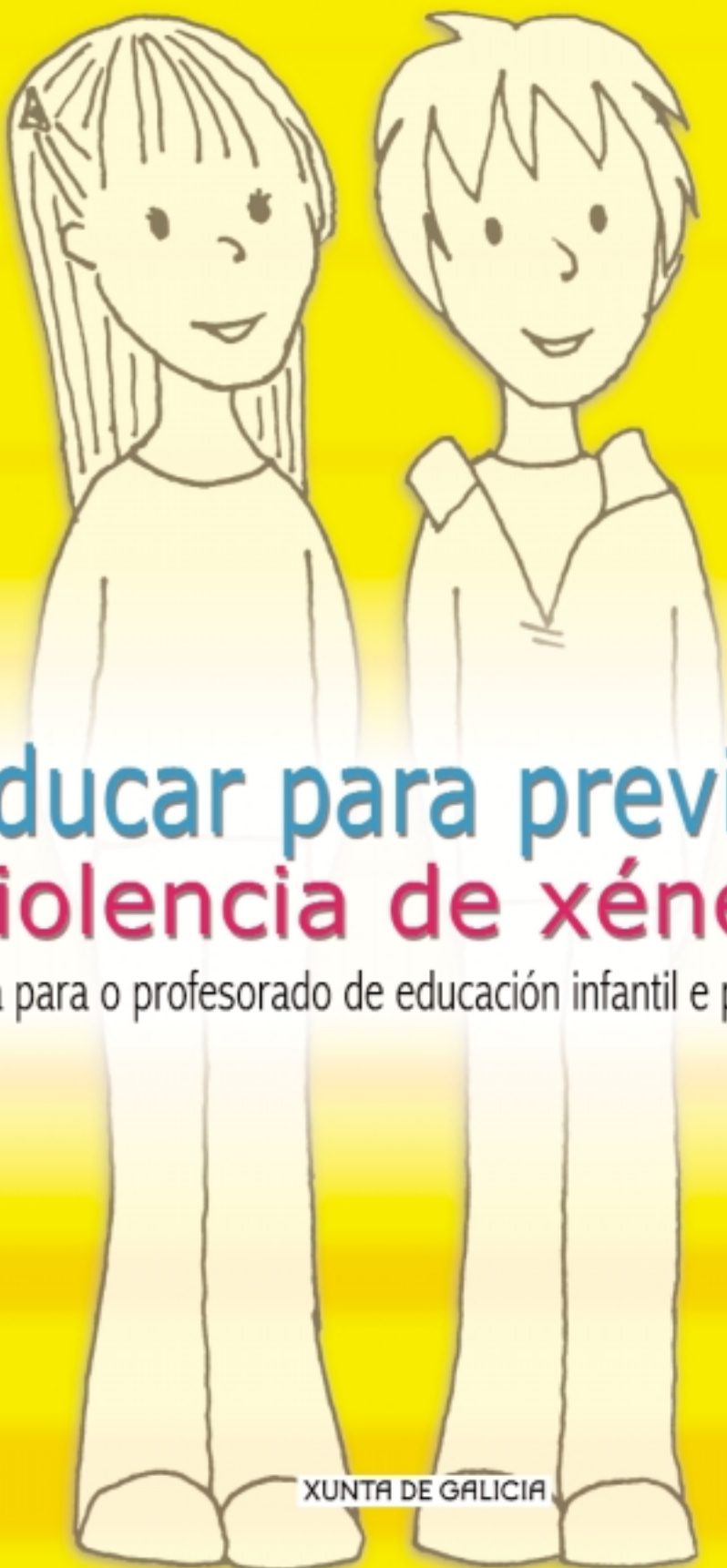


A simple line drawing of a boy and a girl standing side-by-side. The boy on the left has short, spiky hair and is wearing a white shirt with a small emblem. The girl on the right has long hair with bangs and is wearing a white shirt. They are both smiling. The background is a solid yellow color.

Educar para previ-la violencia de xénero

Guía para o profesorado de educación infantil e primaria

XUNTA DE GALICIA

A simple line drawing of a girl and a boy standing side-by-side. The girl on the left has long hair with bangs and is wearing a long-sleeved shirt. The boy on the right has short hair and is wearing a long-sleeved shirt with a small detail on the chest. They are both smiling.

Educar para previ-la violencia de xénero

Guía para o profesorado de educación infantil e primaria

XUNTA DE GALICIA

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

EDITA: SERVICIO GALEGO DE IGUALDADE
XUNTA DE GALICIA

AUTORA: GRACIELA HERNÁNDEZ MORALES

DESEÑO E MAQUETACIÓN: Cen•pes, CB

DL: PO-474-2003

ISBN: 84-453-3666-5

Presentación

Con esta publicación o Seminario Permanente de Educación para a Igualdade continúa o seu labor de previr e erradicar as relacións que sustentan a violencia de xénero.

Cremos que é responsabilidade de toda a comunidade educativa promover o cambio e a revisión de concepcións estereotipadas que, na cultura androcéntrica, serven de sustento á aprendizaxe e ó mantemento da violencia de xénero entre o alumnado. Non obstante, esta guía vai dirixida especialmente ó profesorado por ver este colectivo como o que maiores facilidades ten para impulsar modificacións posibles e desexables cara á prevención da violencia sexuada no ámbito educativo.

Co fin de axudalo elaborouse *Educación para previr a violencia de xénero. Guía para o profesorado de educación infantil e primaria*, que pretende acompañalo profesorado dese nivel educativo na súa reflexión particular sobre a propia práctica docente e, ó mesmo tempo, achegarlle liñas e ferramentas que lle resulten válidas para a súa intervención na aula.

Pensamos que as suxestións que aquí presentamos facilitarán a consecución dun desenvolvemento das tarefas educativas que contribuirá a previr e facer desaparecer a lacra social da violencia de xénero.

Asdo.: Marta González Vázquez
DIRECTORA XERAL DO
SERVICIO GALEGO DE IGUALDADE

Asdo.: Alberto González Armesto
DIRECTOR XERAL DE
CENTROS E ORDENACIÓN EDUCATIVA

Introducción

Esta guía trata sobre a necesidade de atende-las relacións e os conflitos para previr dun modo eficaz a violencia. Para iso invita ó lector e á lectora a reflexionar sobre as raíces deste fenómeno, facendo especial fincapé en determinados modelos e formas de vivi-la feminidade e a masculinidade.

Con este fin faise unha incursión no conxunto de relacións que se dan no seo das institucións escolares, que non está só centrada no que pasa co alumnado, senón tamén en cómo as persoas adultas (profesorado e familias) poden reproducir ou, polo contrario, deixar sen sentido as expresións de violencia.

As relacións nos centros escolares danse, como sempre, entre seres sexuados, mestres e mestras, pais e nais, alumnos e alumnas. A convivencia entre ámbolos dous sexos nas aulas é un feito relativamente recente que implica maior diversidade e riqueza que noutros tempos.

Os modos de entende-la masculinidade e a feminidade afectan ás relacións; algunhas destas maneiras son caldos de cultivo para a violencia, levan a unha falta de recoñecemento ó outro e á outra e constrúen unha barreira para a relación e o intercambio de e entre os sexos.

Son opinións e comportamentos que tamén afectan a educadores e educadoras. Todos e todas tivemos unha serie de experiencias e aprendizaxes que nos levaron a ter unhas actitudes determinadas, non sempre son positivas nin fáciles de transformar.

As lectoras e os lectores desta guía poderán atopar unha serie de pistas, reflexións e propostas para comprender de ónde veñen estas actitudes, cómo afectan a cada un e a cada unha, cómo inciden no noso labor docente. Todo iso sen a intención de buscar culpables, senón de entender e entendernos, e partir do que somos.

Tamén trata de visibilizar aquelas prácticas educativas que funcionan, que permiten abri-los conflitos sen violencia, recoñecer e relacionarnos coa singularidade de cada home e cada muller, etc. Aquilo que funciona é o fío do que seguir tirando para favorece-las relacións e supera-los modelos que fomentan a desigualdade entre os sexos.

Relación, conflicto e violencia

1

As causas da violencia de xénero

2

A violencia de xénero nos centros educativos

3

¿Quen somos?

4

A participación de nais e pais

5

Profesoras e profesores

6

O alumnado reproduce o sexismo

7

Crear un contexto educativo que prevexa a violencia de xénero

8

Posibles contidos para as unidades didácticas

9

Pistas e exemplos para a intervención educativa

10

Bibliografía

11



1.1. A singularidade humana	11
1.2. Xénero e liberdade	11
1.3. A diferenza sexual	12
1.4. A relación e os conflitos	13
1.5. A violencia e a agresividade	14
1.6. A violencia de xénero	15
1.7. Feminismo e machismo	16

Relación, conflicto e violencia

1.1. A singularidade humana

O lugar onde nacemos, a lingua ou as linguas que falamos, o tipo de familia onde somos educados, as ideas imperantes no momento histórico que nos toca vivir, as condicións socioeconómicas, así como un longo etcétera, condicionan a nosa forma de sentir, pensar e actuar, pero non dun modo determinante.

A pesar de todos estes condicionantes, calquera persoa pode chegar a ter ideas ou sentimentos que non concordan co esperado socialmente, incluso que nin sequera estean codificados ou expresados con anterioridade. Cando estes pensamentos ou sentimentos “novos” logran ter eco nas demais persoas transforman o contexto, ás veces, de forma rotunda.

Por exemplo, foi o desexo dalgunhas mulleres por instruírse o que transformou o sistema educativo, de tal modo que nos nosos días resulta ridículo cuestionar o dereito das nenas e das rapazas a formarse en calquera disciplina do coñecemento. Así mesmo, foron as ganas de liberdade o que levou algunhas mulleres a nomear, cuestionar e facer visible a violencia que se exerce contra elas.

Coñecer cómo se levaron a cabo estas transformacións lévanos a tomar conciencia sobre a importancia de escoitar e atender a singularidade de cada nena e neno. Aínda que as súas preguntas, desexos ou peculiaridades nos choquen ou nos resulten problemáticos, poden se-lo xerme de transformacións importantes e de gran transcendencia.

Pretender que o noso alumnado asuma de forma acrítica as ideas que lles transmitimos, en lugar de que dialoguen sobre elas, é negar o seu potencial creativo e a posibilidade de transformar e facer mundo, é poñer freos á expresión das súas singularidades. É obvia a riqueza que implica a disparidade humana.

1.2. Xénero e liberdade

Unha das cousas que máis condicionou a nosa forma de ser foron os estereotipos existentes para cada sexo. Tiveron tanta transcendencia e forza na nosa cultura que se chegou a pensar que homes e mulleres actúan de forma diferenciada e estereotipada pola súa natureza. Máis tarde púidose dicir que eran construcións culturais. Proba diso é a existencia de persoas que souberon moverse sen reproducir estes estereotipos e que, non por iso, deixaron de ser sans, e sempre un pouco máis libres.

O conxunto de estereotipos que as sociedades patriarcais construíron para caracterizar a cada sexo chámase xénero. Nomea-lo xénero como algo diferente ó puramente biolóxico foi liberador porque abriu o camiño para valorar as diferentes formas de ser home e de ser muller.

O xénero masculino foi o máis valorado e as súas características estiveron moi relacionadas co poder e a forza bruta. O xénero feminino, en cambio, estivo infravalorado e centrado no desenvolvemento de diversas prácticas que teñen como fin principal soste-las necesidades masculinas.

Nesta lóxica, o espacio reservado para os homes foi aquel que queda fóra do ámbito doméstico e que foi considerado lugar por excelencia para o traballo e a política (para o diñeiro e o poder). O espacio reservado para as mulleres, en cambio, foi o ámbito doméstico, tamén chamado privado, lugar que se considera privilexiado para o coidado e a xestión da vida, e tamén, sostén das actividades do espacio chamado público. Tal forma de ver as cousas nega que no ámbito doméstico houbera traballo que se puidera contabilizar economicamente e que o que alí ocorra teña transcendencia política.

Sempre existiron formas de sentir, pensar e actuar que estiveron máis alá do estipulado polo patriarcado, sempre existiu liberdade.

Cando damos recoñecemento e valor á liberdade, e non interpretamos toda a conducta humana como consecuencia dos mandatos sociais, podemos comezar a ver doutro modo o que as mulleres fixeron ó longo da historia. Isto permítenos ver non só as restriccións que o traballo doméstico e o coidado das persoas supuxeron para as mulleres, senón tamén o valor e a importancia que estas actividades teñen. Entenderemos así que as mulleres non actúan só desde a submisión, senón tamén desde conviccións e coñecementos.

A procura de espazos para actuar con liberdade é o que permitiu dicir cousas novas e transformar as relacións de e entre os sexos nos últimos séculos. Recoñece-la liberdade (e non centra-la mirada só en restriccións de xénero) permite atopar a forza, o fío histórico e os referentes para que nenas e nenos podan tamén ser libres.

1.3. A diferenza sexual

As persoas temos un sexo: somos homes ou somos mulleres. Este feito interpretouse de maneiras diferentes en cada cultura e en cada momento histórico, algunhas desas interpretacións deron lugar a máis liberdade que outras.

O noso sexo é algo que somos e que sempre está nas nosas vidas. Xunto a esa característica, cada persoa (teña o sexo que teña) é única e singular. Hai moitas formas de ser home e moitas formas de ser muller. Existen, por exemplo, mulleres que non desexan ser iguais ós homes, e tamén, evidentemente, homes que non desexan dominar as mulleres para facerse valer.

A diferenza sexual fai referencia ó sentido que cada persoa dá ó feito de ter un corpo sexuado en feminino ou en masculino. Este feito pode ter tantos significados como homes e mulleres existen. Son significados que, ademais, non se dan dunha vez para sempre, senón que van construíndose e modificándose ó longo de cada vida.

É difícil expresa-la propia singularidade, significar con liberdade a nosa sexuación cando aca-

tamos significados impostos (asumímo-las imposicións de xénero) e tamén cando optamos por renunciar a darlle o sentido a aquilo que somos (entre outras cousas, unha muller ou un home).

1.4. A relación e os conflitos

A singularidade humana, o feito de que non exista ningunha persoa igual a outra, é o que permite o intercambio e a comunicación. Neste sentido, a DIFERENCIA é a esencia mesma das relacións. Se fóramos iguais non habería riqueza humana, nin posibilidade de transformación nin de aprendizaxe.

Dúas ou máis persoas poden compartir un espazo e, sen embargo, non relacionarse. Unha relación dáse cando dúas persoas intercambian os seus pensamentos e os seus sentimentos.

Para que exista relación e non un simple contacto, é necesario:

- Apertura cara ó diferente.
- Escoita do novo que nos trae cada singularidade.
- Recoñecemento das formas de pensar, ver, desexar e sentir do outro e da outra.
- Disposición para deixarnos dar e para transformarnos no intercambio.

Implica tamén poñer en xogo a nosa propia singularidade (aquilo que somos, facemos e sentimos) e abrir así a posibilidade de transformar a quen nos acolle.

Para que exista relación hai que ir máis aló da tolerancia, xa que esta non implica necesariamente recoñecemento da ou do diferente, nin interese por coñecer e intercambiar con ela ou con el.

Non valorar nin recoñecer diferencias é o xerme da violencia e é un freo evidente a posibilidade real de relación.

Agora ben, sempre é mellor tolerar que agredir ou desprezar.

Non sempre é fácil mostrar o que somos e escoitar o que nos é diferente. É frecuente que as diferencias (os distintos modos de entende-las cousas, os diversos desexos e necesidades, etc.) se vivan como dificilmente compatibles. Cando isto ocorre, as diferencias convértense nun problema e xorde o que chamamos CONFLICTO.

Os conflitos son consubstanciais ás relacións. Canto máis nos relacionemos, canto máis loitemos polo que somos e sentimos, con máis conflitos nos atoparemos. Hai conflito tamén cando un pai entende que o seu fillo non debe limpa-la aula por ser rapaz, e a súa mestra considera que este tipo de aprendizaxe é fundamental para o seu desenvolvemento.

Para que os conflitos non se enquisten e a relación poida seguir dándose, fai falla buscalas mediacións axeitadas. Unha MEDIACIÓN é aquilo que permite que dúas persoas sigan relacionándose

sen negalas súas diferencias. Para o exemplo anterior unha mediación é o que permite que a profesora acepte a dificultade do pai para cambia-las súas ideas sobre a masculinidade, e que o pai acepte que o seu fillo recibe diariamente diferentes modelos (na casa, na escola, na rúa, na tele, etc.) e que é o rapaz o que finalmente terá que decidir cómo quere expresa-la súa masculinidade.

A mediación pode ser un espacio, unha actitude, unha persoa, un sentimento, unha estratexia ou un proceso, aquilo que se necesita para que dúas ou máis persoas poidan dicir, escoitar, aceptar e atopalo modo para relacionarse coas súas diferencias. En ocasións, implica ter que ceder a algunha pretensión para poder achegarse a outra persoa; noutras ocasións significa aceptar que o conflito está aberto e non negalo; noutras chegar a un acordo, etc. En calquera caso, trátase de buscar un modo de relación que non implique a anulación da palabra, desexos e necesidades de ninguén.

Máis que chegar a acordos, o fin último da mediación é manter aberta a canle que permite a comunicación e a busca de respostas axeitadas a cada situación. A mediación permite que o conflito non derive na violencia.

1.5. A violencia e a agresividade

Quen fai uso da violencia procura ocultar ou nega-los conflitos, non resolvelos. A súa posta en marcha busca anula-la expresión de quen sente ou pensa de xeito diferente a quen a exerce. Por iso, é un camiño que afoga as diferencias e pon freos á posibilidade de relación.

A violencia dáse cando se interpretan as diferencias existentes entre os seres humanos, non como unha riqueza que, ás veces, implica dificultade ou conflito, senón como desigualdade. Quen fai uso da violencia intenta darse valor e prestixio a custa de menosprezar e infravaloralo que é diferente. Dáse, por exemplo, cando un grupo de nenos menosprezan a outro porque prefire xogar ás casiñas que ó balón.

A lóxica da violencia considera que as identidades son ríxidas e excluíntes, e que o intercambio co diferente implica contaminación en lugar de posibilidade de desenvolvemento e crecemento. Esta lóxica está, por exemplo, cando unha nai ou un pai matricula o seu fillo en actividades distintas das que escolle para a súa filla, pois pensa que, por pertencer a un sexo, ten que ter unhas preferencias e aptitudes determinadas.

A forza bruta, os insultos, o silencio, a falta de consideración e respecto, o illamento, a marxinação, a discriminación, etc., son formas diversas de manifesta-la violencia. Todas elas buscan deixar sen liberdade para expresa-lo que é, sente, desexa ou necesita a alguén que se quere desvalorizar.

A violencia apréndese e aliméntase de moitas formas. Determinadas estruturas socioeconómicas e sociopolíticas que normalizan e lexitiman dalgún modo a violencia. Por exemplo, cando a xestión da economía exclúe a moitos seres humanos de medios de subsistencia básicos xerando situacións extremadamente inxustas. Ou cando o facer político baséase en lograr valor a base de desautorizar por calquera medio ó partido adversario. Ou tamén cando na organización dos centros de ensino se negan as experiencias, os desexos e os saberes de quen aprenden.

A agresividade non é o mesmo que a violencia. É un sentimento que xorde cando alguén é vítima dunha agresión e o leva a dar unha resposta a esa situación. Sen a agresividade non poderíamos concienciarnos das diferentes formas de violencia que existen. Neste sentido é positiva e humana, xa que sen ela as inxustizas practicamente non terían resposta. Agora ben, as formas de canalización da agresividade son variadas, e algunhas son tamén violentas.

1.6. A violencia de xénero

A violencia de xénero dáse cando se interpreta a diferenza sexual, non en termos de riqueza (a existencia de dous sexos), senón en termos de desigualdade (ser home ten máis valor e consideración que ser muller). Tamén se dá cando se considera que só existe un modo correcto do ser home, o baseado no exercicio do poder e no uso da forza bruta, e só un modo correcto de ser muller, o baseado na atención das necesidades e desexos masculinos.

Esta lóxica non só infravalora as mulleres e as considera de forma estereotipada, senón tamén a aqueles homes que expresan a súa masculinidade dun modo máis humano que lembra dalgún modo, o mundo feminino. De feito, chámasesles efeminados de forma pexorativa, porque se considera que ser “home de verdade” é, sobre todo, non ser como unha muller.

Este modelo de masculinidade tivo moita forza na nosa cultura e, aínda hoxe, a moitos nenos séguelles resultando difícil darlle as costas por temor a ser marxidados, humillados ou illados.

Comprender todo isto é clave porque gran parte da violencia que se exerce no noso mundo está alimentada por esta forma de considera-la virilidade. Véxase, por exemplo, a linguaxe que usan os afeccionados violentos de determinados equipos de fútbol, as pandas de determinadas películas ou debuxos animados ou as análises realizadas por determinados políticos en moitas situacións de guerra, non é estraño que as palabras virilidade, macho ou a referencia ós xenitais masculinos estean presentes.

Por outro lado, unha grande parte da nosa tradición considerou a experiencia, creación e intereses dos homes (ou mellor, daqueles homes que asumiron os mandatos de xénero) como representantes do sentir e pensar de toda a humanidade, tanto de homes como de mulleres. Considerar só unha parte da experiencia masculina como se fora toda a experiencia humana chámase ANDROCENTRISMO. Fíxose moita ciencia, escribiuse moito pensamento, desenvólveronse moitas formas políticas e tamén se elaboraron moitos criterios pedagóxicos dende esta perspectiva. Perspectiva que deixou sen recoñecemento e sen palabras moitas achegas das mulleres á historia e á humanidade.

A violencia de xénero exprésase de diferentes modos. Estes son algúns deles:

- Restrinxi-la liberdade duns e outros, acoutar espazos e actividades para mulleres e homes.
- Non nomea-las mulleres, anulando así a posibilidade da súa representación simbólica.
- Non recoñecer, silenciar, desprezar, distorsionar ou ridiculiza-las palabras, desexos, achegas e experiencias das mulleres.

- Invadi-lo corpo feminino e controla-la súa sexualidade.
- Anula-la posibilidade de diálogo con elas a través do silencio.
- Nega-los mesmos dereitos e oportunidades a unhas e outros.

1.7. Feminismo e machismo

O machismo é un conxunto de prácticas que teñen como obxectivo logra-lo poder e o recoñecemento dos homes a custa de anular, dominar e desprestixia-lo que son e achegan as mulleres. É, polo tanto, un conxunto de prácticas violentas.

O feminismo, en cambio, é un conxunto de movementos políticos e sociais que teñen como finalidade logra-la visibilidade e o recoñecemento das mulleres e a igualdade de dereitos e oportunidades entre ámbolos sexos. Ó tratarse de diversos tipos de organizacións, con diferentes propostas e formas de actuar, sería máis adecuado falar de feminismos.

Os feminismos tiveron unha presenza moi significativa ó longo do século XX. Non implican o oposto ó machismo, xa que non procuran que as mulleres dominen e anulen os homes. Son simplemente un conxunto de estratexias que axudaron a facer visible a natureza do machismo, cuestionalo e empezar a erradicalo.



2.1. ¿Ten que ver coa falta de poder ou coa falta de autoridade das mulleres?	19
2.2. ¿Ten que ver con que aínda non chegamos á igualdade?	20
2.3. ¿Ten que ver coa ausencia das mulleres na historia?	21
2.4. ¿Ten que ver coa pobreza e as drogas?	22

As causas da violencia de xénero

2.1. ¿Ten que ver coa falta de poder ou coa falta de autoridade das mulleres?

Hai quen din que a violencia de xénero se explica por un reparto desigual do poder entre homes e mulleres, de modo que a forma máis eficaz de erradicar este tipo de violencia é equilibrar-lo poder entre unhas e outros. Sen embargo, hai moitos indicios que nos mostran que un reparto xusto do poder non é suficiente.

O poder é algo que se ten ou que non se ten, e que se pode concretar en diñeiro, títulos, cargos directivos, bens materiais, coñecementos, etc. Facilita o control de determinados espazos, a realización de determinadas actividades e o uso de determinados privilexios.

Un reparto desigual do poder pode dar lugar a situacións inxustas. Así mesmo, un uso arbitrario e indiscriminado deste produce autoritarismo. De feito, a violencia inscríbese na lóxica do poder, xa que a súa intención é a de lograr máis poder restándoo a outras persoas.

O sentido das normas e dos dereitos é precisamente evita-lo autoritarismo e a inxustiza ou, alomenos, mitiga-los seus defectos. Agora ben, a igualdade de dereitos e de oportunidades non implica, por si mesma, recoñecemento ó outro ou á outra nin un marco que fomenta necesariamente o intercambio e a relación. E, como xa dixemos, é na falta de recoñecemento ó outro ou á outra onde reside o xerme da violencia.

Un reparto igualitario do poder non garante a fin da violencia, porque non elimina algunhas formas de interpreta-las relacións e as diferencias. Así, por exemplo, unha mestra de primaria ten obxectivamente máis poder que calquera alumno; sen embargo, este feito non imposibilita que poida sufrir agresións por parte dalgún deles.

Ademais, sendo os dereitos e os recursos fundamentais, non dan por si mesmos a forza e a enerxía que unha persoa necesita para expresarse e ser libre. Máis ben parece que sexa ó contrario, que é a liberdade a que permite aproveita-los dereitos e os recursos.

Autoridade e poder son dúas cousas diferentes. A autoridade non se ten, senón que se recoñece. O recoñecemento de autoridade dáse cando alguén considera que ten algo que aprender doutra persoa, que esa outra persoa sabe algo, experimentou ou viviu determinados feitos, desenvolveu formas de actuar, que ela ou el non sabe nin coñece. Dáse, por exemplo, cando unha alumna ou alumno recoñece que ten algo que aprender dunha profesora ou profesor, que o que ela ou el transmite dálle pistas para desenvolverse ou medrar.

A lóxica da autoridade é diferente á do poder, pódese ter poder sen autoridade (véxase o caso da profesora que é agredida polo seu alumno) e autoridade sen poder (véxase o caso dunha conserxe á quen se lle piden referencias e consellos).

Nas relacións de autoridade póñense en xogo as diferencias e a disparidade (cada persoa ten algo diferente e orixinal que ensinar, ninguén sabe face-lo todo nin é totalmente autosuficiente), pero non implican desigualdade.

Recoñecer autoridade ás mulleres é recoñecer, por exemplo, que da súa experiencia histórica hai moito que aprender. Se fixámo-la mirada só no poder, deixamos de ve-las persoas polo que son e deixamos de recoñecer especialmente as mulleres.

2.2. ¿Ten que ver con que aínda non chegamos á igualdade?

O concepto de igualdade insíbese no ámbito da xustiza, implica a igualdade de medios, dereitos e oportunidades. É, polo tanto, un principio básico e fundamental que busca erradicar a desigualdade (non a diferenza), aínda que, como xa vimos, é insuficiente para erradicar a violencia de xénero.

En determinados círculos estendeuse o principio de igualdade non só ó espazo dos medios, dereitos e oportunidades, senón ó conxunto da experiencia humana, confundindo “a igualdade de dereitos” con “todos e todas son (ou deben ser) iguais”, confundindo igualdade con homologación.

Con certa frecuencia, ó dicir “homes e mulleres somos iguais” identifícase o que existe co que se afirma. Parece dicir que se homes e mulleres somos iguais, entón non hai que deterse a velo que fan, son, queren e desexan uns e outras. E a modo de trampa, vólvese ó androcentrismo; fálase, por exemplo, da violencia xuvenil como se os rapaces e rapazas a manifestaran da mesma forma e coa mesma intensidade. Ou dise que un dos feitos que máis dificultou a inserción laboral da xuventude española no século XX foi a obrigatoriedade do servizo militar.

Así mesmo, nalgúns contextos, a igualdade entre homes e mulleres chega a converterse nunha obsesión contable: por exemplo, se entre quen xogan o fútbol no patio dunha escola, hai un 90% de nenos e un 10% de nenas, considérase que temos que lograr que sexa un 50% de nenos e un 50% de nenas. Este tipo de obxectivos trátanse sen ter suficientemente en conta os desexos de nenas e nenos e lévanse a cabo moitas veces sen saber exactamente para qué.

Pero o realmente importante é conseguir que unhas e outros non se vexan atrapados nun modelo ríxido, non se vexan obrigados a reproducir estereotipos, pero tampouco a desempeñar modelos alternativos igualmente ríxidos. Dende a súa liberdade, pode ocorrer que a gran maioría das nenas non sintan interese polo fútbol e pode ocorrer que moitos nenos tampouco. Non o sabemos, xa que a liberdade ten como características principais a súa imprevisibilidade e espontaneidade.

Así mesmo, non é estraño considera-la igualdade entre homes e mulleres como a equiparación das mulleres ó que fan os homes: esta crenza perpetúa a tradición de considerar que os homes e a súa

experiencia son a medida do mundo. Dende esta percepción da realidade enténdese que as mulleres teñen unha serie de obstáculos que superar para equipararse ós homes; considérase deste modo que o que eles son e fan é a meta para as mulleres. Así, por exemplo, chégase a situacións paradoxais: hoxe en día as rapazas están máis integradas e sacando mellores notas en gran parte dos centros educativos e, sen embargo, é raro considerar que este sexa un bo referente para os rapaces.

En definitiva, é a falta de recoñecemento e de liberdade o que está na raíz da violencia. As nosas enerxías como educadoras ou educadores, por tanto, non teñen que ir destinadas a que rapaces e rapazas fagan exactamente o mesmo, nin que ocupen as mesmas cotas en cada actividade, senón a que uns e outras sexan libres para experimenta-lo mundo á súa maneira e recoñecéndose no que son: unha historia que evoluciona e un corpo que se move e se transforma na relación con outros e con outras. A igualdade de dereitos e oportunidades debe estar a expensas deste obxectivo.

2.3. ¿Ten que ver coa ausencia das mulleres na historia?

Foi habitual considera-la experiencia de determinados homes como a norma coa que medi-lo conxunto da experiencia humana e a este modo de ve-las cousas, tal como xa dixemos, déuselle o nome de androcentrismo. Dende este punto de vista, a experiencia feminina foi ou ben negada ou ben reducida á posibilidade de ser máis, menos ou igual que a masculina. Ou sexa, a experiencia feminina queda sen posibilidade de ser por si mesma (sen comparacións nin equiparacións).

Isto afecta tamén ó que se di e ó que se fai nas aulas. Por exemplo, é habitual deixar sen mencionar-las repercusións que o traballo realizado polas mulleres tivo e ten na vida, na humanidade e na civilización. Pero, sen ese traballo, a riqueza nacional sería moi inferior, a supervivencia humana sería imposible, os problemas de saúde serían realmente graves, etc.

En cambio, si é máis habitual nomear a unhas cantas mulleres ilustres que irromperon no mundo considerado tradicionalmente de homes. E é aínda máis común facer referencia á discriminación sufrida polas mulleres ó longo da historia. Estas informacións son importantes, pero cando se desligan do resto da experiencia feminina, leva a que unha nena represente ás súas conxéneres fundamentalmente como vítimas e coa sensación de que só unhas cantas achegaron algo á humanidade. Esta visión das cousas réstalles forza e enerxía para actuar no mundo coa liberdade e leva ós nenos a percibirse como o centro e non como unha parte da historia.

O androcentrismo nega e anula non só as achegas femininas á historia e á humanidade, senón tamén as realizadas por homes que construíron a súa masculinidade dende patróns diferentes ós estipulados polo patriarcado. E todo isto é unha grande perda para unhas e para outros, é deixar sen palabras unha parte importante do noso patrimonio.

De aí a necesidade de saír desta lóxica para poder ver que sempre houbo mulleres, algunhas máis anónimas que outras, que fixeron música, literatura, ciencia, medicina, política. E tamén, que sempre existiu un gran número de mulleres que, co seu traballo de coidado e xestión da vida humana, foron imprescindibles para a civilización e o desenvolvemento humano.

A violencia de xénero non se explica, por tanto, por unha ausencia das mulleres na historia. É máis, moitas das súas contribucións axudaron a rebaixa-lo nivel de violencia na nosa cultura. O que si estivo na orixe deste tipo de violencia é unha falta de recoñecemento a estas achegas, as cales son (ou deberían ser) referentes tanto para mulleres como para homes.

2.4. ¿Ten que ver coa pobreza e as drogas?

É frecuente que se explique a violencia de xénero, sobre todo aquela que se manifesta no ámbito das relacións afectivas, como consecuencia dun consumo excesivo de drogas ou como produto de graves problemas económicos. Sen embargo, son explicacións que confunden porque non chegan á raíz do problema.

A violencia que exercen determinados homes contra as “súas” mulleres dáse en tódalas clases sociais. O que si diferencia a unhas doutras é que naqueles contextos cun maior nivel socioeconómico esta acostuma permanecer máis oculta e expresarse dun xeito máis sutil.

As drogas, pola súa parte, desinhiben determinadas conductas, tamén as violentas. Pero isto non significa que sexan a súa causa. Así, por exemplo, podemos ver que o alcohol, nunha persoa non violenta, pode desatar nela depresión, tristura ou extrema ledicia, pero dificilmente hostilidade ou agresión. Ademais, habería que preguntarse por que o consumo de drogas leva a estes homes a actuar violentamente contra as súas noivas, compañeiras ou mulleres, ás veces, tamén contra os seus fillos e as súas fillas, pero rara vez con outro tipo de persoas coas que tamén se relacionan.

Así mesmo, a dependencia económica de moitas mulleres é un factor importante, aínda que non tan importante coma a dependencia emocional. Non é estraño ver mulleres cun bo soldo e estabilidade laboral que non atopan o modo nin as forzas para romper este tipo de lazos destructivos e violentos.

É importante non perder de vista que detrás deste tipo de agresións existen factores moito máis profundos e que están relacionados coas diferentes maneiras de entende-lo amor e as relacións amorosas. O rol masculino imposto dende o patriarcado implica domina-la “súa” muller ou o que se chama comunmente “leva-los pantalóns”, e o rol feminino implica un modo de querer centrado nas necesidades e desexos del.

Hai dous mitos da nosa cultura que reproducen este modelo e que hoxe en día se mostran dun modo máis sofisticado e sutil que noutros tempos. O primeiro é o da “media laranxa”, que trata de mostrarnos a dúas persoas incompletas que ó xuntarse complementáanse (ou mellor, compléntanse). Esta complementariedade non é neutra, senón que se corresponde cos papeis asignados de xeito desigual a homes e mulleres.

O segundo mito é o do “príncipe azul”, que se corresponde cun home ideal que salva, enche e orienta a vida dunha muller. Este mito agacha que o home ideal non existe e que ninguén pode encher e orientar-la vida dunha muller, é ela a que ten que dirixir-la súa propia vida se quere ser feliz.

Estes mitos remítenos a un modelo ideal de parella que esconde o feito de que cada quen é un ser completo, con intereses e desexos propios. Non afrontar esta realidade é non asumir os conflitos e as diferencias que calquera relación comporta, o que produce frustracións, desencantos, e, no extremo, violencia.

Ademais é importante ter en conta que as mulleres non permanecen neste tipo de relación por masoquismo, senón porque vivencian unha serie de experiencias que as confunden e que se expresan a través do círculo da violencia, o cal consta de tres fases:

- A primeira fase é a chamada “lúa de mel”, na que a muller vive un conto de fadas na que o home a guía rumbo a un mundo máxico, considerándoa como a muller máis querida e valiosa, colmándoa de agasallos, etc.
- Como se trata dunha fase idílica, non pode manterse durante moito tempo. Cando xorden pequenas diferencias ou rozamentos, aparece a fase de tensión. Nela o home empeza a controlar os gustos, actitudes e relacións da moza (dende a forma de vestir ata con quen fala por teléfono).
- Como o control total é imposible, a tensión aumenta e estala dalgún modo a violencia máis extrema (cun golpe, a ruptura dalgún obxecto, un insulto ou unha violación).

Non hai que esquecerse que o agresor é a mesma persoa que nun principio fixo que esta muller vivira un conto de fadas, que ademais se mostra arrepentido, asegura que nunca máis actuará con violencia e promete un idilio apaixonante. E así reiníciase o círculo indefinidamente, ata que ela comprenda o que está vivindo e atope o modo de rompelo.

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11



3.1. O peso dunha tradición		27
3.2. A escola forma parte dun contexto		28
3.3. É unha cuestión que afecta a toda comunidade escolar		29

A violencia de xénero nos centros educativos

3.1. O peso dunha tradición

A escola tradicional foi un espazo pensado e xestionado por homes para educar nenos e rapaces. En 1857 establécese por lei a obrigatoriedade de crear escolas públicas tamén para nenas. Pero, non é ata a implantación da Lei Xeral de Educación, en 1970, o momento no que se inicia o proceso para que as escolas públicas e concertadas se convertan en mixtas, proceso que non culminou ata 1985.

En moitos casos, este proceso non supuxo unha transformación da escola para que as nenas puidesen ocupar este espazo á súa maneira, manifestando as súas propias necesidades e desexos, senón que simplemente supuxo a súa adaptación á escola tradicional masculina. De modo que, na súa orixe, a escola mixta impartiu saberes e organizouse dende unha óptica androcéntrica, deixando fóra as experiencias, colaboracións e coñecementos femininos.

Diversas prácticas educativas permitiron desvelar a desigual situación de nenos e nenas na escola. Algunhas puxeron o acento en incentivar as nenas para que se atrevan a facer aquelas cousas que ata hai ben pouco estiveron vetadas para elas (como xogar ó fútbol ou ser delegada de clase). A este modo de facer chamóuselle discriminación positiva.

Isto foi importante porque abriu ás nenas un novo abano de posibilidades, aínda que non foi suficiente porque o patrón seguiu sendo o masculino. Percibíase ás nenas como persoas carentes en relación a ese patrón (débeis, con menor desenvolvemento motórico, submisas, etc.) e o traballo estaba destinado a suplir estas carencias, como se elas non tiveran nada novo que achegar á dinámica das clases.

Para romper con esta imaxe, leváronse a cabo iniciativas destinadas a traer á escola a historia das mulleres, aquilo que as mulleres achegaron á ciencia e á civilización, para que os referentes femininos empezaran a formar parte do legado cultural dunhas e outros. Con moita dificultade empezaron a “coarse” nomes de mulleres relevantes, non só da última metade do século XX, senón de toda a historia da humanidade.

E finalmente, empezouse a ver nas nenas concretas que acoden ás aulas unha fonte de novos interrogantes, de novos modos de achegarse ás relacións e ó saber, valorándoas e recoñecendoas polo que son, sen ter que igualalas a ningún patrón prefixado.

Nas últimas décadas houbo unha transformación na masculinidade e hoxe comeza a ser habitual que nas aulas algúns rapaces se atrevan a expresa-la súa sensibilidade e non sintan a necesidade de mostrarse superiores ás rapazas para sentirse valiosos. Sen embargo, o modelo de masculinidade violento segue intacto para moitos nenos, segue pesando con forza na relación

entre eles e coas nenas. É máis, algunhas nenas senten que imitando ese modelo son máis aceptadas e recoñecidas, xerando así violencia tamén entre elas. E quizais, sen renunciar a tódalas prácticas xa desenvolvidas, este é un novo reto que hai que traballar.

3.2. A escola forma parte dun contexto

A escola non é unha institución illada. O alumnado, as familias e o profesorado son parte de contextos familiares, culturais e socioeconómicos que exceden pero que á vez afectan á dinámica escolar. Así mesmo, a escola como instancia educativa non ten a capacidade de transformar todas esas estruturas e dinámicas na súa raíz, pero si de incidir nelas.

É evidente, por tanto, que as manifestacións de violencia de xénero que se dean no ámbito escolar non teñen a súa orixe só na propia escola. A virilidade entendida como exercicio da forza bruta e do poder sobre outros e outras é un simbólico que se produce e cobra forza nalgunhas actuacións dos medios de comunicación, en determinadas concepcións da economía, en diversas formas de facer política, en dinámicas familiares e, por suposto tamén, nalgunhas prácticas escolares.

No seu conxunto, trátase de dinámicas que valoran o ser humano por signos externos (nivel de consumo, formas de vestir, forza física, acumulación de coñecementos, etc.), e deixan sen relevancia as necesidades e desexos reais e profundos de cada home e cada muller.

Para contrarrestar esta concepción do ser humano, elaboráronse discursos humanos e análises que son cuestionados, pero que non sempre conseguen chegar ó máis profundo da experiencia concreta de rapaces e rapazas, quedándose en meros slogans ós que poucos e poucas se atreven a contradicir en voz alta.

Isto fai que sexa posible, por exemplo, que os rapaces e as rapazas digan que non teñen nada contra a homosexualidade, pero que se queden sen saber qué facer cos seus sentimentos de rexeitamento cando descubren que un compañeiro ten esa orientación. Outro exemplo é que as mozas incorporen o discurso da igualdade cando falan do reparto de responsabilidades nas relacións de parella pero que, no seu foro interno, sigan buscando a un príncipe azul que as salve e as oriente. Son discursos que non tocan as entrañas e, polo tanto, non transforman a raíz das cousas.

É, pois, fundamental entende-la realidade que nos rodea e intentar situarnos nela do xeito máis sensato posible. Para iso é necesario non esquecer que sempre estamos educando coas nosas formas de expresar, reprender, puntualizar, mirar, sorrir, atender, etc. Se consideramos este feito con coidado e atención e lle damos a importancia que ten, podemos levalo a cabo de forma premeditada e non deixar todo en mans do azar, o que nos axudará a entender por que un discurso por si só non transforma actitudes e comportamentos.

Con todo, é importante non deixar de recoñecer que nas escolas e nos institutos se coida e fomenta a relación con maior mimo e coidado que na maioría dos espazos e institucións existentes.

3.3. É unha cuestión que afecta a toda a comunidade escolar

A miúdo, cando analizamos calquera tipo de violencia dentro do ámbito escolar, centrámonos na violencia exercitada polo alumnado que acode ós centros educativos. Obviámola violencia que, dun modo máis ou menos visible, máis ou menos sutil, exercen as persoas adultas.

Todos e todas temos interiorizado dalgún modo o sexismo. A toma de conciencia daquelas ideas automatizadas que nos levan a actuar discriminando ou menosprezando a rapaces e rapazas, a compañeiros e compañeiras, a pais e nais, por non axustarse a determinados patróns, é o primeiro paso para prever este tipo de violencia.

O noso alumnado tende a reproducir aquilo que ve e sente que ten recoñecemento e valor. Neste senso, o profesorado somos un referente de gran importancia, e as súas actitudes reflicten as nosas. Por exemplo, un rapaz que se mostra bruto é porque viu que ser bruto ten valor e recoñecemento social (cando un profesor forte vén poñer orde na aula dunha compañeira, cando un pai só acode en momentos de gran tensión, cando unha nai ameaza co que fará o pai, cando unha profesora usa tamén este tipo de actitude para facerse respectar, etc.)

A violencia de xénero é, por tanto, unha cuestión que afecta ó conxunto da comunidade escolar. Nun contexto onde este tipo de actuacións está normalizado é máis probable que o alumnado as reproduza, adaptándoas ás formas e espontaneidade propias de cada idade. Nun contexto onde este tipo de actuacións se interpretan como fóra de lugar a contención do alumnado será maior.

3

4

5

6

7

8

9

10

11



¿Quen somos?

4.1. Ser profesora / ser profesor	33
4.2. ¿Cambiar ou aceptarnos?	34
4.3. Desexos e posibilidades	34

4

5

6

7

8

9

10

11

páx.

¿Quen somos?

4.1. Ser profesor / ser profesora

Aquilo que somos forma parte do currículo que transmitimos na aula. As nosas actitudes, ou sexa, aquelas ideas que temos incorporadas e que funcionan no máis profundo do noso ser de forma automatizada, lévannos a actuar moitas veces en contra daquilo que pensamos de forma máis explícita. Por exemplo, unha profesora pode estar de acordo en que os seus alumnos son moi diferentes entre si, pero funcionar sen darse conta coa idea de que “tódolos mozos son brutos e violentos”, e actuar ante todos eles dende a lóxica “é bruto e violento mentres non me demostre o contrario”.

Somos profesoras ou profesores. O sentido e o significado que cada docente dá ó seu ser home ou ó seu ser muller tamén ten a súa transcendencia, xa que os nosos modos de expresala masculinidade ou a feminidade son referentes para alumnos e alumnas. Canto máis a gusto co noso sexo e máis libres de estereotipos prefixados esteamos, máis liberdade e gusto por ser cómo se é estamos a ensinar.

O contexto, as experiencias e a propia singularidade levan a que cada persoa teña unha serie de ideas prefixadas que restan liberdade pero tamén outras que axudan a avanzar a partir do desexo e da necesidade. Algunhas destas ideas son legadas e outras son conquistadas. E todas elas, dun modo máis ou menos explícito, levámolas á aula (e a outros moitos lugares).

Afectan a cómo cada quen se relaciona co seu alumnado. Pode ser que os rapaces sexan o centro da nosa mirada deixando nun segundo plano as rapazas (quizais porque eles se mostran máis revoltosos), facer que dirixámo-la palabra máis a eles que a elas, que coidemos máis as rapazas que os rapaces, que nos riamos cos rapaces de violencia contra ás mulleres (cando un neno levanta a saia a unha nena ou cando nos contan un chiste sexista), que censuremos, esixamos e esperamos cousas diferentes duns ou doutras, que presupoñamos nos rapaces habilidades técnicas ou nas rapazas habilidades de limpeza, etc.

Así mesmo, elas e eles percíbennos de forma diferente se somos homes ou se somos mulleres. Por exemplo, unha rapaza adolescente, xeralmente séntese máis cómoda falando de amor, sexualidade ou sobre o seu corpo cunha profesora que cun profesor, xa que ámbalas dúas teñen o mesmo sexo e, neste sentido, experiencias máis parecidas.

E afecta tamén á nosa relación con nais e pais, con compañeiras e compañeiros, con persoal non docente. Sempre afecta, porque o sentido que lle demos a ter un corpo sexuado en masculino ou en feminino é, en definitiva, aquilo que somos e vamos sendo.

4.2. ¿Cambiar ou aceptarnos?

As reflexións realizadas neste capítulo non pretenden dicir que temos que cambiar aquilo que somos para poder educar contra a violencia de xénero. O que somos é un corpo e unha historia en continua transformación, e este é o mellor punto de partida. A medida que cada quen se acepte e se entenda, máis posibilidades ten de poñerse en xogo e facer da súa propia experiencia unha fonte de aprendizaxe para o seu alumnado.

Non se trata, por exemplo, de que unha profesora se vexa abocada a saber sobre fútbol para “romper moldes”, nin que un mestre sexa necesariamente “un manitas” na cociña. É moi interesante que ela mostre por qué sente desinterese polo fútbol, cál foi a súa historia e qué tipo de xogos e afeccións ten e tivo. E que el manifeste de onde vén a súa dificultade para facer fronte ós fogóns e recoñeza o valor desta habilidade ou incluso mostre interese por aprender das mulleres: ó expresar todo isto está expresando o seu propio avance en relación ós homes que lle precederon, dando pé a que nenos e mozos sigan avanzando.

Falar das propias dificultades, da historia de cada un e de cada unha sendo home ou muller, dos medos a dar determinados pasos, é dar pé a que alumnas e alumnos expresen tamén as súas dificultades, desexos e medos, é abri-la porta a un camiño de liberdade baseado na aceptación e no entendemento.

Ademais, canto máis nos entendamos son maiores as posibilidades de entender ó outro ou á outra; canto máis nos aceptemos máis apertura cara ó outro ou á outra teremos. E dende aí, é máis fácil que saian á luz diferentes formas de sentir e pensar, diferentes formas concretas e reais de ser muller ou de ser home, de ser nena ou de ser neno.

Entendernos e aceptarnos non é algo que sempre resulte fácil, máis ben ó contrario, resulta ser unha tarefa complexa. É frecuente que pasamos toda unha vida facendo aquilo que se espera de nosotras e nosoutros, tentando sentir aquilo que nos dixeron que tiñamos que sentir, culpabilizándonos por non ser e sentir do modo que nos dixeron que era o máis axeitado, e rematamos, na idade adulta, sen saber quén somos e qué sentimos realmente.

Non é fácil superar estas dificultades sen o apoio, recoñecemento e escoita doutras persoas adultas.

4.3. Desexos e posibilidades

Parte do que somos son tamén os nosos desexos e eles pódennos axudar a dar unha medida axeitada ó noso traballo. Cada lector e lectora tería que preguntarse, en primeiro lugar, se previla violencia de xénero é realmente o seu desexo. Pode suceder que sinta que é unha tarefa que o desborda, que non ten que ver coa súa función, ou que o seu cansazo o leve a mirar cara a outro lado. Todas estas sensacións son válidas porque son humanas, e non hai que perdelas de vista á hora de entender qué pasa e qué dificultades se dan en cada aula, en cada centro educativo.

Se previ-la violencia de xénero non é parte do desexo dun profesor ou dunha profesora, é difícil que el ou ela aborde con profundidade esta tarefa. Agora ben, se se corresponde co seu desexo, tería que preguntarse qué é o que quere facer realmente para satisfacer ese desexo.

Pódensenos ocorrer diversas dinámicas, estratexias e propostas, pero non todas son posibles. Unhas por falta de recursos, outras por falta de tempo, outras por falta de colaboración de compañeiros ou compañeiras. Este tipo de tesituras corresponde a momentos fráxiles que poden desanimarnos e paralizarnos. Ás veces, a desmesura ou a impaciencia paraliza porque nos pode levar a querer transformalo todo, que é imposible.

Outra situación moi habitual é o desexo de que tódalas compañeiras e tódolos compañeiros traballen coa mesma implicación, cos mesmos obxectivos, coas mesmas estratexias. Busca-la unanimidade entre o profesorado para poder actuar é a miúdo buscar algo imposible que bloquee a posta en marcha doutro tipo de medidas. Ademais, non é certo que non sirva para nada o traballo ben feito dun profesor ou profesora se o resto do profesorado non o fai tamén, xa que sempre fai pensar e relaxa a parte do alumnado o ver que algo inxusto non está aceptado unanimemente.

É necesario mirar e valora-lo que temos; deste modo non nos desgastaremos tanto co que non temos e nos estorba. Ser conscientes do que temos e do que nos estorba é un modo de poñer medida ás nosas accións, é unha forma de non intenta-lo inalcanzable e tamén de non paralizarnos pensando que nada se pode facer.

¿Que quero? ¿Que podo? e ¿Con quen podo? son tres preguntas que poñen orde ó noso traballo e nos permite non deternos na queixa ou alí onde pouco se pode facer.

4

5

6

7

8

9

10

11



A participación de nais e pais

5.1. ¿Quen acode ós centros educativos?	 39
5.2. ¿Quen ensina a quen?	 40
5.3. ¿Quen ten a última palabra?	 41

5

6

7

8

9

10

11

páx.

A participación de nais e pais

Crear vínculos que permitan o intercambio coas familias favorece a colaboración e un coñecemento máis profundo de quen son os alumnos e as alumnas que acoden ós nosos centros.

Cando este intercambio se fai posible e funciona de forma fluída, medra a predisposición das familias para participar nas actividades organizadas polo centro e para propoñer iniciativas que poidan enriquece-la dinámica escolar, é dicir, aumentan os recursos cos que conta o profesorado.

Así mesmo, as maneiras nas que o profesorado establece relacións con nais e pais e as maneiras nas que as familias establecen relacións co profesorado, son referentes para o alumnado.

5.1. ¿Quen acode ós centros educativos?

A medida que os nenos e as nenas van pasando de nivel educativo, a participación das familias na dinámica dos centros educativos tende a ser menor. Xunto a esta tendencia, é de destacar que a vinculación paterna é maior á doutros tempos, aínda que seguen sendo maioritariamente as nais as que acoden ás escolas e ós institutos.

É importante prestar atención a aquelas situacións onde está clara a ausencia paterna -non só no ámbito escolar- xa que esta é a miúdo unha clave que axuda a explicar determinados comportamentos violentos que manifestan algúns alumnos.

Así mesmo, naquelas familias nas que o pai amosa comportamentos violentos ou autoritarios, é habitual que a nai non lle conte os problemas ou conflitos das súas fillas ou fillos na escola por medo a súa resposta desmedida. E isto que é sinal de sensatez, convértese nun círculo vicioso, acentuando a sobrecarga das nais nesta función.

En casos de situación extremas -por exemplo, cando o rapaz ou a rapaza está a punto de ser expulsado do centro educativo- si é frecuente a presenza dos pais. É como se as nais tiveran a prerrogativa de ir tratando as “cuestións menores”, deixando o espacio do “realmente relevante”, e da última palabra, ós pais.

Ás veces é o propio profesorado quen esixe a presenza paterna só naqueles casos de extrema gravidade para que impoñan o seu poder e controlen a situación. Isto pode significar falta de confianza na capacidade das nais para afrontar estas situacións e a aceptación dun modelo de paternidade que só aparece para imporse en lugar de estar presente en todo o crecemento dunha criatura.

Sen embargo, non sempre ocorre así. Ás veces, a participación dun e doutra é compartida e igualitaria. Outras -as menos- é o pai e non a nai quen participa máis activamente nas reunións

co profesorado. Nestes casos, se non revisamos as nosas proposicións, podemos vernos tratando ó pai dun modo especialmente condescendente, como se estivera facendo máis do que realmente lle corresponde.

O profesorado non sempre valora a implicación materna. A miúdo coloca o acento naquilo que elas non fan ou fan mal, deixando sen relevancia o que si fan e saben. Esta forma de mirar ás nais non é exclusiva do profesorado, ten que ver cun modo de representación simbólica e idealizada sobre qué significa ser nai que circula con forza no noso contexto, dando por natural o que as nais fan e por antinatural o que non fan polas súas fillas e fillos.

Dun xeito máis ou menos sutil podemos estar contribuíndo a que as nais se sintan as únicas responsables do que lles pasa ós seus fillos e ás súas fillas. Isto implica que moitas interpreten calquera información sobre o mal comportamento ou problemas nos estudos dos seus fillos e das súas fillas como un cuestionamento, non só do seu papel, senón delas como persoas, o que lles provoca unha actitude defensiva.

A falta de recoñecemento á colaboración materna exprésase de moitas formas. Por exemplo, unha forma moi habitual é usar unha linguaxe excluínte nas cartas que se envían ás familias, facendo referencia a “os pais” e non “ós pais e ás nais”.

5.2. ¿Quen ensina a quen?

É común pensar que o profesorado sabe máis de educación porque ten un título e porque se dedica de forma profesionalizada a esta función. Aínda que é certo que normalmente ten máis posibilidades para pensar e reflexionar sobre todo iso, tamén é certo que moitas nais e algúns pais desenvolven día a día unha serie de estratexias que, ademais de ser de grande validez, serviron de fundamento para grandes teorías pedagóxicas.

Non é estraño que un profesor ou unha profesora, cando se reúne cunha nai ou un pai, se limite a pedir información, a esixir que realicen determinadas prácticas ou a ensinalles aquilo que deben facer. É menos frecuente que pidan consello á familia sobre cómo debe falar ou atender ó seu fillo ou filla, ou que amosen interese por coñecer cómo educan e ver niso unha fonte de aprendizaxe.

Ante as dificultades dun rapaz ou unha rapaza na escola, a tendencia é que tanto o profesorado como as familias “boten balóns fora”, buscando a culpa e a solución fóra do seu ámbito de actuación, e deixando sen posibilidade un intercambio que permita á escola e á familia preguntarse conxuntamente qué facer.

A todo isto, crúzase a falta de recoñecemento de autoridade ás mulleres. Isto fai, por exemplo, que un pai non acepte que unha mestra fale sobre o mal comportamento do seu fillo, cambiando de actitude cando é un profesor quen lle fala deste problema. Ou tamén que unha profesora escoite con máis atención a palabra do pai que a da nai ou que unha nai acuda ó centro educativo presupoñendo que os cargos directivos están ocupados por homes, preguntando e sorprendéndose cando quen lles recibe é unha muller.

As reunións coas familias ou as escolas de nais e pais poden ser, deste modo, un espacio para intercambiar coñecementos e non só para ensinar ás familias aquilo que non saben.

5.3. ¿Quen ten a última palabra?

Como tendencia xeral, podemos dicir que mulleres e homes desenvolvemos ó longo da historia formas diferentes de comunicación e expresión. Aínda que, como toda tendencia, esta tamén está chea de matices e de excepcións.

As nais tenden a relatar a súa propia vida e a da súa familia, mentres que os pais tenden a “ir ó grao”. Probablemente por esta sobrevaloración histórica do masculino, acostúmase dar máis recoñecemento a quen expresan só “o que ven a conto”, deixando fora as anécdotas e os matices. Sen embargo, o relato da vida posibilita unha comunicación máis profunda e intensa e saca á luz claves novas que, nun primeiro momento, non se contemplan ou non se ve con claridade que tamén “veñen a conto”.

Estas diferencias nas formas de expresión e na súa valoración, fan que, quizais de forma inconsciente, se tenda a infravaloralas palabra das mulleres e que elas, en determinadas circunstancias, se vexan abocadas ó silencio ou a imita-los modos de expresión masculinos.

Recoñecer e valoralo que as nais fan, achegan e son é un modo de axudalas a sentirse máis fortes e máis libres. Isto significa darlles un protagonismo diferente nas escolas de nais e pais, nas titorías. É estar en disposición de aprender delas.

5

6

7

8

9

10

11



Profesoras e profesores

6.1. ¿Quen ten o poder?	45
6.2. ¿Quen ten a palabra?	46
6.3. ¿Quen ensina a quen?	47

6

7

8

9

10

11

páx.

Profesoras e profesores

As relacións que o profesorado establece entre si son tamén referentes para o alumnado. A falta de respecto ou de recoñecemento pálpase e apréndese, son formas de actuar que chocan con calquera discurso sobre o bo comportamento que queiramos impartir.

Así mesmo, cando estas relacións funcionan, profesoras e profesores traballan máis a gusto e con maior eficacia. E, deste modo, é máis fácil emprender proxectos novos e ás veces arriscados, a creatividade do persoal docente medra e a posibilidade de intercambia-la experiencia é maior.

6.1. ¿Quen ten o poder?

A docencia é unha das profesións nas que é moi elevada a presenza feminina, aínda que esta varía en función do nivel educativo: é moi alta en educación infantil, bastante alta en primaria e moi parecida á masculina en secundaria.

A feminización do ensino nas últimas décadas non significou só unha cuestión numérica, senón tamén transformacións nas prácticas educativas. Case sen participar nos equipos directivos e nas grandes estruturas de poder, o traballo das mulleres cambiou o enfoque de determinados contidos académicos e dalgúns métodos de ensino.

Non é casualidade que a educación infantil sexa a etapa educativa na que está máis desenvolta a noción de que cada nena e cada neno é un todo, deixando sen sentido as dicotomías como educar / ensinar, corpo / mente, sentir / pensar. Esta visión das criaturas dá lugar a un conxunto de prácticas que implica un legado válido para calquera nivel educativo, aínda que non sempre sexan suficientemente valoradas.

Este é un exemplo de cómo a falta de recoñecemento de autoridade ás mulleres (neste caso, as mestras de infantil) frea a difusión de coñecementos, experiencias e prácticas realmente interesantes. Pero a solución para este dilema non é o poder, senón precisamente un maior sentido da autoridade.

A autoridade significa recoñecer a cada compañeiro ou compañeira como alguén de quen se pode aprender. É romper con esa tradición na que dentro da aula se actúa con certa liberdade, pero fóra dela non circulan os descubrimentos ou dificultades que cada quen experimenta. Se prestamos atención ás relacións que o profesorado establece entre si, podemos ver que é normal calar aquilo que se fai, ben por medo a ser tachado de pedante, ou aquilo que se fai mal por temor a ser tachado de incompetente.

O poder, pola súa parte, acostuma estar simbolizado polos equipos directivos. Son postos que tenden a estar ocupados por homes, aínda que nos últimos anos parece que nin uns nin outras

amosan grande interese por acceder a eles. Os diferentes estudos que tratan este fenómeno explican a maior resistencia das mulleres a ocupa-los postos de poder polas seguintes cuestións:

- O peso da dobre xornada (traballan fóra e dentro da casa), o que os leva a ter pouco tempo.
- Unha maior distancia vital e cultural coa linguaxe burocrática e de xestión.
- Un maior interese pola relación directa co alumnado.

O que fan ou deixan de face-los equipos directivos é moi importante para o desenvolvemento e a dinámica dos centros educativos. Pero é necesario non esquecer que se produciron grandes transformacións na práctica educativa que non foron froito do traballo destes equipos nin das grandes reformas legais. Así, por exemplo, o desexo dalgunhas mestras de visibiliza-las mulleres, transformaron o contido que transmiten nas súas aulas, ás veces tamén o que se transmite nos seus centros ou incluso máis aló, sen necesidade de ningunha resolución “dende arriba”.

Con todo, non é irrelevante a presenza ou a ausencia das mulleres nos postos directivos. Por un lado, cambia “a imaxe” e abre camiño para que as nenas e os nenos representen a femi-nidade tamén nestes espazos. Ademais, cando as mulleres ocupan estes espazos sen limitarse a reproducilo xa estipulado e achegan as súas experiencias, coñecementos e necesidades, poden transformar e enriquece-las formas de coordinar ou dirixir un centro educativo.

6.2. ¿Quen ten a palabra?

As mestras tenden a conta-las súas prácticas educativas poñendo sobre a mesa sentimentos, necesidades e desexos, relatan a súa experiencia destacando aquilo que realmente pasa en cada aula e en cada relación. Elas exprésanse así xeralmente en pequenos grupos, pero rara vez logran facerse escoitar nos claustros ou nos lugares onde predomina a linguaxe máis burocratizada (fichas e regulamentos).

A falta de recoñecemento de autoridade a estas mulleres e tamén a algúns homes que necesitan comprender máis a realidade concreta e real na que viven e desenvolven a súa tarefa, fai que o potencial transformador destes relatos se quede sen visibilidade. Un modo de recoñecer estes discursos é falar tamén nosoutas e nosoutros do que sentimos, é escoitar con atención o que senten e desexan as e os demais.

Así mesmo, nalgúñas reunións de avaliación, algúns profesores (e tamén aínda que, en menor medida, algunhas profesoras) fan comentarios sexistas ó valorar a algunhas rapazas: por exemplo, cando se lles xulga polo seu físico ou pola súa sexualidade. Este tipo de comentarios ás veces esténdense tamén ás propias profesoras, ó seu corpo, a súa forma de vestir e de estar. Estas formas de actuar desacreditan as mulleres.

Outras veces esta desautorización dáse dun xeito moi sutil. Por exemplo, cando se asumen actitudes de sobreprotección para as profesoras co fin de defendelas de pais ou alumnos que as agreden, negando así a posibilidade de que elas atopen un modo de afrontar estas situacións por si mesmas.

6.3. ¿Quen ensina a quen?

A linguaxe do poder non está só nos espazos considerados de poder. Tamén está cando se considera que a palabra de alguén é máis importante só polo feito de ter máis antigüidade no ensino, máis idade, impartir determinadas materias ou ter unha licenciatura.

O poder considera as persoas polo que teñen e non polo que son. Sen un desprazamento cara á lóxica da autoridade é difícil chegar a un intercambio de prácticas realmente fructífero, no que cabe, tanto o que se sabe como o que non se sabe, no que se vexa na experiencia feminina unha fonte de aprendizaxe para uns e outras.

Ter un sentido da autoridade non significa considerar tódalas experiencias do mesmo xeito. Cando se considera que todo vale o mesmo, estase dicindo de forma velada que nada vale realmente. Trátase de recoñecer en cada docente concreto aquilo que realmente achega e sabe. Ademais, cada experiencia cambia e se transforma de modo que, en determinados momentos, se descubre e se achega, mentres que noutros se aprende ou se reaprende. Isto é así cando a autoridade circula.

Por outro lado, podemos ver que profesoras e profesores tenden a reproducir os estereotipos sexistas: é común que eles asuman tarefas como arranxar aparellos ou montar estantes, e que elas mostren maior disposición para varrer, recoller ou limpar. Ademais, non todo o mundo acepta tranquilamente que un profesor limpe e coide a unha alumna enferma, ou que unha profesora cambie un enchufe. E incluso, é común considerar, á hora de promover conversas, que ás mulleres no fondo interésalles falar de sentimentos ou decoración, mentres que ós homes de deporte ou política, deixando pouco espazo para a singularidade. O peso dos estereotipos tamén coarta o recoñecemento do outro ou da outra diferente.

Outras veces, néganse, ocultan ou xustificanse determinadas agresións sexistas -chistes, cando un neno levanta a saia dunha nena, etc-. Son feitos que se consideran “ cousas de nenos ” sen entrar na necesidade de previlos ou erradicálos.

6

7

8

9

10

11

7.1. Ser nena / ser neno	51
7.2. Eles por un lado, elas por outro	52
7.3. Non ser coma as nenas	52
7.4. Ser coma os nenos	53
7.5. ¿Quen xoga as casiñas?	54
7.6. ¿Sexo ou amor?	55
7.7. Ter un corpo 10	55



O alumnado reproduce o sexismo

7

8

9

10

11

pág.

O alumnado reproduce o sexismo

As actitudes do alumnado non son cualitativamente distintas ás das persoas adultas ás que consideran referentes ou con quen se relacionan. Eles e elas aprenden por observación e imitación, aínda que adaptan estas aprendizaxes ós seus contextos, vivencias e idades.

Observa-los seus comportamentos é un modo de afondar naquilo que, dun modo máis ou menos explícito, estamos transmitindo e unha oportunidade para reconsidera-las nosas formas de entender e vivencia-la diferenza sexual.

7.1. Ser nena / ser neno

As criaturas pequenas aprenden primeiro os estereotipos que o qué realmente significa ser nena e ser neno. É común que cheguen a pensar que un neno é neno porque xoga con pistolas e ten o pelo curto, e tamén que, se pon unha saia, pode converterse en nena. Do mesmo xeito que unha nena é nena porque xoga con bonecas e se adorna máis, e que, se se corta o pelo, pode converterse en neno. E esa posibilidade dálles medo, porque non queren deixar de se-lo que son: un neno ou unha nena. Deste xeito, o seu ser muller ou o seu ser home constrúese sobre unha base inestable e falsa.

Sen embargo, cando teñen a oportunidade de coñecer mellor os seus corpos, poden comprender que son os xenitais -vulva e pene- o que diferencia a un home dunha muller e seralles máis fácil aceptar que hai moitas formas de ser dun e doutro sexo, non só unha. A ocultación do corpo e, ás veces, incluso a súa asociación coa sucidade, dificultan enormemente este proceso.

Coas nosas actuacións, as persoas adultas estamos a transmitir diversas mensaxes sobre o que significa ser muller e ser home, ou cal é o modo máis ou menos axeitado de ser dun ou doutro sexo. Moitas destas mensaxes transmitímolos sen decatarnos, sutilmente, incluso ó noso pesar. De aí a necesidade de reflexionar e tomar conciencia sobre iso.

Acostuma pasar, por exemplo, que toquemos e falemos máis coas nenas, mentres que xogamos máis cos nenos. Ou que poñamos cara de sorpresa ante dous rapaces que se abrazan e bican, ou ante unha nena que non se interesa polos bonecos e os coleteiros. Ou dicindo frases como “dille a túa nai que che cure a ferida” en vez de “dille ó teu pai ou á túa nai que che cure a ferida”.

Aínda que tamén son importantes outro tipo de mensaxes que reciben cando un avó leva a súa neta ó parque, ou cando unha nai sae e se diverte coas súas amigas, ou cando unha muller fala das súas menstruacións con naturalidade, ou cando un home vai ó supermercado e limpa a súa casa.

Este conxunto de mensaxes están aí e configuran as percepcións de nenos e nenas sobre a masculinidade e a feminidade. Canto máis saudable sexa a súa relación co seu corpo, menos restric-

cións terán para expresa-los seus desexos e necesidades, máis modelos diversos de homes e mulleres coñecerán, máis aceptación e recoñecemento de ámbolos dous sexos terán e poderán dar un sentimento máis libre e menos violento a ter un corpo sexuado en feminino ou en masculino.

7.2. Eles por un lado, elas por outro

O conxunto de mensaxes estereotipadas presentes na sociedade leva a que a miúdo nenas e nenos dean significados segregados á súa diferenza sexual; o xogar e comportarse de xeitos distintos lévaos a que o fagan separados: os nenos cos nenos, as nenas coas nenas. Cando isto é así, case non existe intercambio e recoñecemento entre as persoas de sexos diferentes.

A segregación acostuma ir unida á aceptación e reprodución dos estereotipos sexistas. Isto percíbese non só nos xogos, senón, por exemplo, na elección estereotipada de itinerarios formativos na formación profesional ou carreira universitaria, ou na tendencia a que as rapazas limpen as clases mentres os rapaces movan mesas e andeis.

Esta segregación non se dá de forma aséptica, os rapaces tenden a ocupa-los espazos centrais dos patios ou zonas de xogos, deixando as rapazas relegadas nos recunchos. O deseño dalgunhs patios marca esta tendencia situando na zona central un campo de fútbol. Marca-lo territorio convértese, ás veces nunha loita, non é estraño ver a mozos violentándose ante o desexo dalgunhas rapazas por participar nos seus xogos ou por ocupa-los “seus” espazos.

Desenvolvéronse moitas prácticas e estratexias docentes para romper esta tendencia, para facilitar-lles propostas de traballo conxunto, para que as persoas doutro sexo non sexan vistas como misteriosas, descoñecidas ou caricaturizadas. Porque, aínda que os estereotipos estean moi marcados en diversos contextos, os nenos son moi distintos entre si, do mesmo xeito que as nenas son distintas entre si.

7.3. Non ser coma as nenas

Moitos nenos aprenden a xogar a xogos que reproducen ou simbolizan violencia -pistolas, guerras, determinados videoxogos-, ou se manifestaren con violencia -algunhs modos de afrontar-lo fútbol, por exemplo-. No seu mundo acostuma ter moita importancia a competitividade: dar un paseo polo campo convértese de pronto en ver quen chega primeiro, ou quen recolle máis froitos e a miúdo non lles resulta fácil canaliza-la frustración que lles supón perder ou non dala talla.

Dende esta lóxica, aqueles nenos ou adolescentes que se desmarcan, ben destes xogos, ben destas formas de xogar, son considerados débiles, carentes de habilidade e destreza, ou efeminados. Detrás desta construción, marcada pola concorrencia e a violencia, está un intento de diferenciarse claramente do mundo feminino, ridiculizando a todo aquel que o asume ou se achega a el.

Hoxe en día podemos ver que cada vez hai máis rapaces sensibles que se encontran ben sendo así e con pouco interese por segui-lo xogo a quen pretende infravaloralos. Quizais, esta maior

indiferencia explique unha maior violencia para eles por parte de quen si segue os mandatos de xénero. A masculinidade, deste modo, atópase dividida en dous modelos contrapostos.

Pero tanto a uns como a outros -aínda que evidentemente, a uns máis que a outros resúltalles difícil expresa-la súa afectividade a través do contacto físico, exceptuando algunhas pelexas que no fondo teñen este fin- a través da palabra ou do choro: dicir canto se quere a un amigo ou amosar dor e debilidade están aínda censurados. Non digamos os posibles sentimentos amorosos, xa que a pantasma da homosexualidade como carencia de virilidade segue tendo moita forza.

Todo o devandito acentúa aínda máis os estereotipos. Fai difícil que un neno se interese e afonde en tarefas coma o baile, a música ou determinados xogos, ou que acepte as tarefas de limpeza como necesarias, valiosas e apropiadas para persoas do seu propio sexo ou que fale dos seus sentimentos, porque son “ cousas de mulleres ” e, polo tanto, actividades negativas para a súa homía.

Non é estraño, polo tanto, que os mozos que senten máis necesidade para expresarse, busquen a relación coas rapazas, o que atenúa, pero non resolve, este freo case ancestral na expresión afectiva entre homes.

7.4. Ser coma os nenos

No derradeiro século houbo unha grande transformación na vida das mulleres, diversas conquistas permitiron o uso de espazos que historicamente estiveran vetados para elas. Todo iso supuxo unha maior diversificación nas actividades realizadas e un abano máis amplo de referencias sobre coma ser muller.

De aí que non sexa casualidade que, hoxe en día, as nenas diversificasen considerablemente os seus xogos en relación a outros tempos, aínda que sigan pesando os estereotipos e os modelos prefixados. Non é estraño velas simbolizando profesións diversas, intercalando os cochiños coas casiñas, a perruquería coa medicina ou o fútbol co teatro.

Neste senso, están máis interesadas por desprazarse ó mundo considerado tradicionalmente masculino, a aprender a realizar aquilo que, ata hai pouco, se consideraba propio de homes. Este movemento responde xeralmente a un desexo por divertirse doutras maneiras, aínda que, ás veces, ten que ver coa necesidade de sentirse recoñecidas.

Esta necesidade de sentirse recoñecidas dáse cando aquilo que fan considérase despectivamente, clasificándoo de afectado ou aburrido. Isto lévaas a autorrepresentarse de forma negativa e a facer aquilo que fan os nenos, porque son cousas que se consideran de máis valor.

Este modo negativo de percibirse está tamén cando non aceptan os seus corpos, cando consideran que só lles reporta dor -a regra-, consecuencias nefastas -posibilidade de embarazo- ou discriminacións diversas -acoso ou posibilidade de ser violadas-. Deixan fóra desta representación as posibilidades diversas que ese corpo lles dá.

Cando o que pesa é a súa necesidade de ser recoñecidas no mundo masculino, poden levar dúas estratexias:

- Amosarse tan brutas como se supón que son os mozos “que valen”.
- Asumir este tipo de comportamento, ben para ser tan “valiosas” coma eles, ou ben para usar a súa mesma linguaxe á hora de responder ás agresións que sofren por parte dos mozos.
- Reforza-lo rol que relaciona feminidade con debilidade, ou con estar á disposición dos gustos deles. Aquí entran aquelas rapazas que se visten ou arranxan para que os rapaces as consideren atractivas ou “sexys”.

Tamén na relación entre nenas ou entre rapazas hai unha dificultade para que unhas e outras se recoñezan e valoren entre si, sen ter que medirse cos rapaces. É unha dificultade para gozar unhas doutras con liberdade, sen deixarse arrastrar por infravaloracións ou xuízos alleos.

Todo iso produce inseguridade, divisións e conflitos entre as rapazas: entre as que “son como rapaces”, as que “gustan ós rapaces” e as outras. Non é estraño, por exemplo, que unha rapaza que se viste “moi sexy ou feminina” sexa rexeitada polas súas compañeiras.

7.5. ¿Quen xoga ás casiñas?

As nenas, dende moi pequenas, aprenden xogos relacionados co coidado e a atención doutras persoas; son xogos nos que os sentimentos teñen un papel importante, simbolizan a vida e a enfermidade, vense xestionando as necesidades básicas do ser humano -limpeza, alimento, etc.-.

Xogar “ás casiñas” implica reproducir-lo rol de ama de casa que historicamente desempeñaron as mulleres, pero tamén a aprendizaxe de cousas elementais para a vida. Non hai que esquecer, que hoxe en día, a tendencia é a que nin os nenos nin as nenas, queiran asumir este tipo de tarefas na casa, tarefas que son fundamentais para a saúde, a supervivencia humana e a autonomía persoal.

De aí que o problema non está tanto en que elas xoguen a este tipo de xogos, senón que sexan só elas as que xoguen, anticipando un reparto inxusto do traballo doméstico, ou que elas se limiten a xogar só a estes xogos, reducindo o seu mundo simbólico ó fogar e á súa xestión.

Dito todo isto, para un neno non é fácil achegarse a este mundo de afectividade e coidado. Sen embargo, non só se trata de xogos fundamentais para o desenvolvemento da súa autonomía, senón de espazos que lles permiten desenvolver facetas da súa personalidade que non sempre ten oportunidade de amosar: coidar, querer, expresar sentimentos, arranxar.

Achega-los nenos a este tipo de xogos é previr-la violencia de xénero, porque deixa sen sentido ese modelo de masculinidade violenta e excluínte.

7.6. ¿Sexo ou amor?

Gran parte das manifestacións de violencia que se exercen contra as mulleres teñen relación directa cun modelo de sexualidade que considera o corpo feminino como un obxecto que hai que “conquistar” ou que hai que “invadir”. É un modelo que separa sexualidade de afectividade e, polo tanto, máis que relacións sexuais, tende a desenvolver simples contactos sexuais.

Este modelo de sexualidade entende o encontro sexual como unha “descarga”. A sexualidade é entendida como unha técnica que se desenvolve con maior ou menor perfeccionamento e que está centrada na xenitalidade.

É un modelo de sexualidade que non responde á necesidade afectiva e de comunicación de moitos rapaces. Do mesmo modo, pouco ten que ver cos intereses e necesidades de expresión e comunicación que amosan a maioría das rapazas e mulleres.

Separar sexualidade do afecto é aceptala lóxica da violencia: o uso do corpo alleo para a consecución das propias necesidades. Cando non hai comunicación, nin interese polo pracer e o benestar do outro ou da outra, cando se consideran os corpos como obxectos de pracer, hai violencia.

Na actualidade hai rapazas que tamén reproducen este modelo, buscan así ser consideradas máis libres ou atractivas para os rapaces. É unha expresión máis dunha igualación baseada nunha medida masculina que non da liberdade nin a uns nin a outras e que produce moito sufrimento e violencia.

Outra situación é cando as rapazas aceptan determinadas prácticas sexuais que non se corresponden cos seus desexos pensando lograr máis afecto. En vez diso prodúcense efectos moi negativos como poden ser relacións de abuso, embarazos non desexados ou unha inhibición da súa expresión sexual.

7.7. Ter un corpo 10

Poñe-lo acento na imaxe, naquilo que parecemos é deixar sen relevancia a nosa singularidade, aquilo que somos realmente. O culto á imaxe, por tanto, alimenta barreiras para o intercambio, a comunicación e a relación.

A esixencia de ter un corpo perfecto é maior na vivencia das mulleres. Xa dende moi pequenas vemos as nenas preocupadas polo seu sobrepeso ou sentíndose feas por non parecerse ás modelos da televisión, dos seus contos ou das revistas. Esta tendencia ten, en ocasións, manifestacións crueis ou violentas: exclusión e illamento das máis gordiñas, das que teñen lentes, das que teñen algunha enfermidade ou das que non visten á moda.

A coquetería e a experiencia histórica das mulleres relacionadas co coidado corporal e a valoración da beleza, que en si mesma produciu pracer, momentos de relaxación e de contacto co

propio corpo, transfórmase nun proceso doloroso cando deixa de significar autodescubrimento.

Esta é unha tendencia que tamén afecta ós nenos e rapaces, xa que cada día se valoran máis as medidas corporais masculinas en detrimento doutras facetas, producindo tamén exclusión, negación do que se é, barreiras para a comunicación e o intercambio no mundo masculino.

8.1. Supera-los estereotipos		59
8.2. Aceptar e escoita-la singulari- dade		65
8.3. Dar valor e recoñecemento ás mulleres		71
8.4. Dar valor e recoñecemento a outras formas de ser home		74



Crear un contexto educativo que prevexa a violencia de xénero

8

9

10

11

pág.

Crear un contexto educativo que prevexa a violencia de xénero

Educación implica necesariamente intercambio e relación, por iso a prevención da violencia é unha tarefa que hai que realizar en calquera ámbito educativo. Todo o que permite a comunicación, a expresión das diferencias e o recoñecemento das outras e dos outros, é previla violencia e facilita-lo proceso para que os conflitos sexan unha fonte de desenvolvemento e aprendizaxe.

Con iso queremos dicir que calquera unidade didáctica que queiramos desenvolver para transmitir calquera tema ou materia, ha de contempla-la posta en xogo de elementos que permitan afondar nas relacións. Como xa dixemos, previla violencia non é un tema máis que se vai impartir, senón un modo de enfoca-los diferentes temas.

Pensar sobre prácticas concretas que se desenvolven e se poden desenvolver co alumnado para previla violencia de xénero, trae consigo outras reflexións.

Unha delas é cómo compatibilizar esta tarefa educativa cos programas que tenden a ser cada vez máis extensos. Neste punto é importante sinalar que os modos de transmitir calquera tipo de información implican a transmisión de mensaxes máis ou menos excluíntes, máis ou menos coeducativas. De modo que non se trata necesariamente de traballar máis aínda do que xa se fai, trátase de facelo doutra forma.

Outra cuestión é cómo contrarresta-las mensaxes que o alumnado recibe a través dos medios de comunicación, internet ou da súa propia familia. Ante esta dificultade, é importante poñer-se unha medida realista que responda ó intento de lograr metas axeitadas ó contexto e que non deixe de recoñecer aqueles pequenos logros. Como xa dixemos, dende a escola non se pode transformar toda a realidade, pero si se pode axudar a que o alumnado a mire dun modo máis crítico e se relacione con ela dun xeito máis humano.

A análise desenvolvida nesta guía lévanos a considerar catro grandes obxectivos para a prevención da violencia de xénero:

- Supera-los estereotipos sexistas.
- Sacar á luz a singularidade de cada alumna e alumno.
- Recoñecer e dar valor ó traballo e ás achegas das mulleres.
- Cuestiona-lo modelo de masculinidade violenta.

8.1. Supera-los estereotipos

Os estereotipos están tan enraizados na nosa cultura que, ás veces, é difícil recoñecer que son imposicións e non meras expresións da nosa natureza feminina ou masculina. Ver que os estere-

otipos son construcións impostas é deixar de percibir a aquelas persoas que non os asumen como se fosen estrañas, enfermas ou problemáticas, dando así unha oportunidade á liberdade.

8.1.1. Coida-las nosas propias expectativas cara ós nenos e cara ás nenas

Supera-los estereotipos non é unha cuestión só racional. Pode que teoricamente os teñamos superados, pero que as nosas emocións nos “traizoen” cando sentimos aquilo que non se corresponde coa teoría:

- ¿Sáenos con maior facilidade expresa-la dozura coas nenas e invitar a que os nenos se movan máis, cando impartimos unha clase de infantil?
- ¿Que sentimos cando vemos a un neno de cinco anos chorar ou pedir consolo? ¿Sentimos que necesita endurecerse para facerse un home de proveito? ¿Sáenos dicirlle que non chore ou, pola contra, axudarlle a expresa-lo que sente?
- ¿Que nos pasa nas entrañas cando vemos a unha nena da clase que ten sete anos e destaca de forma especial cando xoga ó fútbol? ¿Sentimos que é pouco feminina, sentimos certo medo a que o seu corpo se fortaleza excesivamente e deixe de ser atractivo, etc.? ¿Ou gústanos ve-lo seu xogo e a súa forza?
- ¿Sorpréndenos máis a brutalidade dunha moza de dez anos que a dun mozo da súa mesma idade? ¿Somos máis condescendentes cos malos modais deles que cos delas?

Estas sensacións mostran aquelas expectativas que realmente expresamos en relación a uns e a outras. Por exemplo, se nos gusta que un neno chore e exprese o que sente, estamos transmitindo que é interesante o desenvolvemento doutras formas de masculinidade, pero se nos produce rexeitamento, estamos, dalgún modo, dicíndolles que iso non é un xeito aceptable de comportarse.

Non se trata de culparnos por senti-lo que sentimos. O que interesa é aceptar que esas sensacións existen e intentar entendelas (de onde veñen, qué ideas automatizadas hai detrás delas, qué implican). A maior aceptación e comprensión máis posibilidades existen para que deixen de formar parte das nosas actitudes.

8.1.2. Intercambio de roles

Imaxinarse un mundo no que os homes asumen o rol tradicionalmente feminino, e viceversa, é un modo de entende-las limitacións e a inconsistencia dos estereotipos. É unha oportunidade para reflexionar cómo son os homes e mulleres que non se cinguen ó rol imposto ó seu sexo, qué gañan e qué perden, etc.

Coas nenas e os nenos de infantil podemos propoñerlles dramatizacións nas que:

- Un papá fai as funcións das mamás, ou unha mamá fai as funcións dos papás.
- Facer que un neno se disface de osa e unha nena de oso e ver cómo se senten: ¿En que se diferencia un oso dunha osa? ¿Poden o oso e a osa face-las mesmas cousas?
- Facer que os nenos e as nenas bailen ballet.

Con nenos e nenas de primaria podemos propoñer dramatizacións nas que:

- Unha muller se presenta a un posto de albanela.
- Un home se dedica exclusivamente ás tarefas domésticas (é “amo de casa”) porque así o quixo.

Nas dúas etapas é interesante traer á aula exemplos de persoas achegadas (persoas coñecidas da localidade ou familiares do alumnado) que realicen tarefas que non se corresponden cos estereotipos: mulleres que conducen autobuses, homes que coidan a bebés, rapazas que xogan nalgún equipo de fútbol, rapaces que fan ballet, etc.

Tamén é interesante imaxinarse contos nos que os homes asumen roles femininos e as mulleres roles masculinos. Para os últimos cursos de primaria pode ser positivo propoñer a escritura ou a reelaboración de historias, letras de cancións, guións de películas ou obras de teatro nas que se transgiran os estereotipos, etc.

8.1.3. Análise e reflexión

Co fin de superar os estereotipos faise imprescindible un espazo e un momento para observar cómo estes afectan á vida das mulleres e dos homes. As actividades seguintes van encamiñadas a iso.

En infantil e no primeiro ciclo de primaria poderíanse propor reflexións centradas nestas cuestións:

- ¿Xogan ó mesmo os nenos e as nenas? ¿Por que?
- ¿Que pasaría se unha nena xogara con camións e un neno con bonecas? ¿Deixarían de ser nena e neno, respectivamente?
- ¿Que pasaría se a mamá fixera as actividades de papá e viceversa? ¿Deixarían de ser muller ou home, respectivamente?

Nas outras etapas de primaria pode resultar de interese analizar aquela información que reciben a través da prensa, radio ou televisión. Por exemplo:

- Observa-las diferentes formas de tratar a homes e mulleres cando son protagonistas dunha noticia (¿fálase igual dos ministros que das ministras?).
- Analiza-lo uso do corpo feminino (e cada vez máis tamén o masculino) ou os roles marcados que se poñen a unhas e outros na publicidade.
- Recortar fotografías de revistas onde se poida ver a discriminación ou, pola contra, que amosen as mulleres e os homes libres de estereotipos.

8.1.4. Traballar en grupos mixtos

Facilitarlle ó noso alumnado espazos de relación con persoas do outro sexo para compartirlas mesmas tarefas é un modo de axudarlles a que comprobén por si mesmos e por si mesmas que os dous sexos poden realiza-las mesmas actividades:

- Nunha clase de infantil, unhas e outros poden compartí-las espazos onde se sitúan os diversos

“currunchos” (dende xogar “ás casiñas” ata “ós cochiños”, dende “a cocíña” ata “as construcións”).

- Xa en primaria, é interesante facerlles copartícipes do manexo de ordenadores ou de traballos relacionados coa carpintería, por exemplo.
- En calquera nivel é necesario compartirlas actividades relacionadas coa orde, a limpeza, a decoración, e tamén con cargar ou trasladar mobles, etc.

A idea dos “recunchos” que tanta implantación ten en infantil pode ser unha forma de actuar válida para calquera materia e calquera nivel educativo. Por exemplo, en educación física pódense facer “recunchos” de masaxes, baile, xogos con pelota e ximnasia; en lingua, “recunchos” para falar, escribir, ler, investigar, etc.

Pero esta non é unha tarefa simple. O traballo en grupos mixtos non garante por si mesmo o reparto igualitario das diferentes funcións e tarefas, xa que tenden a reproducir no seu seo aquilo que queremos paliar. É habitual ver nestes grupos a nenos que boicotean ou se resisten ante “os xogos de nenas”, a nenas que rexeitan “os xogos de nenos”, a nenos que senten que as nenas non son boas compañeiras á hora de realizar actividades con forza ou movemento, a nenos usurpando a palabra ou violentando as nenas, a nenas traballando máis, etc.

Os grupos mixtos non son un fin en si mesmo, senón unha estratexia. Haberá que prestar atención ó que alí ocorre, facer que no seu seo roten as diferentes funcións, que elas poidan expresarse con liberdade, que eles e elas se recoñezan, que eles descubran o valor das actividades “de nenas” e viceversa, etc.

8.1.5. Coidar e atende-los grupos unisexuais

En determinados momentos pode ser interesante manter grupos segregados. Por exemplo, para unha nena pode ser positivo ser delegada de clase e ser recoñecida nesa tarefa, para os nenos pode ser positivo comprobar que poden organizar unha boa comida sen a participación de nenas ou mulleres.

Non debemos esquecer nunca que o sexismo dificulta non só a relación entre os sexos, senón tamén as relacións entre as persoas dun mesmo sexo (das nenas, rapazas ou mulleres entre si, así como dos nenos, rapaces ou homes entre si). É moi frecuente que os rapaces illen a un compañeiro que se mostre “efeminado” ou que as nenas se sintan incómodas con outra compañeira “máis revoltosa”. Hai, por tanto, que entrar nestas relacións, axudar a que os nenos expresen os seus sentimentos, desexos e afectos entre si, e que as rapazas se atrevan a ocupa-lo espacio a súa maneira, xuntas, con forza e sen renunciar ó movemento físico.

Nesta tarefa, é fundamental facer ver que ningún xogo ten máis valor que outro (o fútbol permite desenvolver a forza e a coordinación, mentres que as casiñas, o coidado e a relación), exceptuando aqueles que implican violencia (guerras, determinados videoxogos, etc.).

No caso dos xogos violentos é máis eficaz analizar (qué pasa no mundo cando hai guerra), darlles outras connotacións (xogar a que son parte dun grupo que decide desarmarse para

buscar solucións pacíficas) e propoñer alternativas interesantes (outro tipo de videoxogos) que prohibir.

8.1.6. Elección dos materiais e libros de texto

Os contidos, a linguaxe e as imaxes de calquera material ou libro co que se traballa na aula, transmiten modos de entender cómo son, foron ou deberían se-los homes e as mulleres. De aí a importancia de elixilos ben, descartando aqueles que mostran discriminación ou acentúan os estereotipos. Aínda que tamén pode ser interesante darlles oportunidades para que sinalen o que perciben como discriminatorio ou estereotipado nos materiais cos que traballan.

As imaxes son moi importantes, fundamentalmente naquelas etapas nas que nenos e nenas aínda non len ou fano con dificultade. O debuxo dunha muller cociñando ó lado dun home sentado lendo o xornal ou a fotografía dun home cociñando coa gravata posta, son exemplos de visións estereotipadas e, ás veces, distorsionadas da realidade.

Nos contidos podémonos atopar con que se fale só dunha parte da realidade, a protagonizada por homes (por exemplo, falar do mundo do traballo como se este se reducise só ó traballo fóra da casa e remunerado), ou que se fale de forma estereotipada desta (por exemplo, falando de enfermeiras e médicos, ou de executivos e secretarias, á hora de mostrar oficios, como se non houberse médicas, secretarios, executivas e enfermeiros).

Para trata-la violencia, é especialmente importante o papel que xogan nenos e nenas protagonistas de contos ou películas: ¿quen son os que protagonizan a historia? ¿Como actúan as personaxes masculinas e femininas? ¿Que papel se lle dá á forza bruta e ó diálogo? Neste sentido, non é estraño atoparse cun neno ou un home protagonista que actúa violentamente, coa forza bruta, para lograr “o ben” vencendo “o mal”, dando a entender que a violencia é un medio eficaz para resolve-los problemas. Ademais, agora empezan a aparecer personaxes femininas que reproducen este modelo.

8.1.7. Coida-lo uso do espacio

Se observamos calquera patio escolar, observamos que nenos e nenas nos seus xogos libres fan un uso desigual do espacio. É habitual que eles ocupen toda a parte central e que elas queden relegadas ás esquinas. É unha tendencia que se acentúa a medida que as criaturas medran e non significa en ningún caso unha preferencia por parte das nenas ós espazos reducidos. De feito, cando elas están soas (véxase as escolas só de nenas) tenden a facer uso de todo o espacio.

Un primeiro punto de atención, reflexión e intervención é o propio deseño destes espazos. É importante evitar, na medida do posible, que un campo de fútbol se impoña como parte central. Esta forma de deseñar este tipo de espazos condiciona o seu uso reforzando a idea de que o fútbol é un xogo “por excelencia” e limitando a creación de novas dinámicas (non só para as nenas, senón tamén para os propios nenos).

É importante levar esta reflexión ó alumnado antes de que eles e elas abran o conflito. Esta reflexión pode servir para buscar acordos que permitan unha distribución máis xusta dese espa-

cio e un modo de que todos e todas poidan usalo ó seu gusto e xeito (sempre sen violencia, claro está).

Hai diversas experiencias neste sentido: nalgúns centros cámbiase a actividade que se realiza no centro do patio cada día da semana; noutros fórmanse grupos de alumnos e alumnas que rotan para organizar estas actividades cada semana. Son modos diversos de da-la oportunidade para que as nenas poidan facer uso do patio sen pregarse necesariamente ós xogos deles e para que os nenos diversifiquen as súas formas de estar.

Agora ben, neste debate e acordos non deben supor, en ningún caso, chegar a considerar que aquilo que ocorre no centro do patio é o realmente significativo. Nas marxes organízanse actividades importantes: as charlas, os xogos relaxados, etc., tamén teñen o seu valor. Darlles recoñecemento é un modo de facilitar que os nenos se acheguen a eles (de feito, xa existen nenos que o fan así).

8.1.8. Facer unha orientación laboral e vivencial non sexista

Educar implica orientar para a vida presente e futura. Non se trata, polo tanto, dunha tarefa exclusiva dos equipos de orientación. Dun modo ou outro e dende a etapa de infantil, estamos dando pistas sobre o seu posible futuro laboral.

Propoñerlles un amplo abano de experiencias, xogos e actividades é achegárlle-la posibilidade de interesarse por un maior número de profesións. Se xunto a este conxunto de propostas, lle mostramos modelos diversos de homes e mulleres realizando tarefas, oficios e profesións diversas, estámolles facilitando unha representación de si mesmos e de si mesmas, realizando diferentes traballos sen a presión dos estereotipos.

Agora ben, estas propostas poden perder sentido cos nosos comentarios ou comportamentos. Por exemplo, aínda que deamos relevancia ó traballo doméstico, podemos, dun modo sutil, dar a entender que o máis importante para un home é ter unha boa profesión; ou, aínda que reforcémo-la necesidade de ter autonomía a través do traballo remunerado, dar a entender que, para unha muller, o realmente importante é formar unha boa familia.

Ou pode ocorrer tamén que, no noso empeño por igualalas perspectivas dunhas e outros, sobrevalorem un modelo de vida centrado no traballo remunerado. Esta forma de presentalas cousas implica acepta-lo modelo tradicional masculino como a norma que hai que seguir, deixando nun segundo plano aspectos fundamentais como o traballo doméstico, as relacións afectivas, as diferentes posibilidades de crear unha familia, o ocio, etc.

Orientar sen sexismo significa, no caso das nenas, ensinalas a valora-lo traballo remunerado como unha fonte de autonomía, a delegar responsabilidades domésticas e familiares e non deixa-las as súas propias afeccións ou amizades por un exceso de traballo, fóra e dentro da casa; e no caso dos nenos, ensinalas a valora-los estudos e diversas actividades por si mesmas, non só como un camiño para triunfar no mercado do traballo, e que o seu proxecto de vida non se

centre só nun traballo remunerado, recoñecendo a importancia do traballo doméstico para a súa autonomía e benestar.

8.1.9. Educar para o amor e a sexualidade sen estereotipos nin mitos

Dar unha imaxe máis real das relacións amorosas é imprescindible para que nenos e nenas non reproduzan o círculo da violencia. Ningunha idade é temperá para comezar.

En educación infantil, nenas e nenos poden imaxina-la vida dos namorados que casan cando termina o conto. Ou axudarlles a comprender, cando afrontan os seus propios conflitos, que sentir ou pensar de forma diferente non significa querer-se máis ou menos.

En primaria, pode enfocarse a través de que as nenas e os nenos expresen qué modelo de parella ideal teñen na súa cabeza, para comprender de onde veñen eses modelos, para debater sobre os estereotipos que neles se presentan.

Tódolos traballos realizados para trata-los conflitos, os sentimentos, a amizade, o corpo, o pracer e as emocións favorecen unhas relacións amorosas e sexuais máis sas.

8.2. Aceptar e escoita-la singularidade

8.2.1. Visión positiva da infancia

É importante ter sempre presente ó traballar con nenas e nenos o que iso significa. A falta de comprensión leva, ás veces, á pretensión de que sexan ou actúen como as persoas adultas e a non ver cousas valiosas no seu mundo. Dende aí, é difícil aceptar a cada criatura e moito menos VER e acepta-la súa singularidade.

Os nenos e as nenas de infantil poden chegar a sentir moito cariño polo seu osiño de peluche do mesmo modo que por un amigo, dar explicacións máxicas sobre a realidade, etc. Pasar a primaria non significa que xa non necesiten xogar, é máis, os seus xogos son un dos modos máis importantes que teñen para expresarse.

Ridiculizar, rirse ou non tomar en serio os seus comentarios, preguntas, xogos e interpretacións, implica afastarnos do seu mundo, das súas vivencias e necesidades, das súas peculiaridades. En definitiva, supón non acepta-la súa singularidade nin da-la oportunidade para que se exprese.

8.2.2. Rescatar e recoñece-la orixe dos cambios positivos

Foi a expresión da singularidade de determinadas persoas a que logrou transformacións positivas e de grande calado. É importante recoñecer explicitamente que aquilo que hoxe en día se pode facer (como, no caso das mulleres, traballar fóra da casa ou estudar) non é algo que sempre se puido facer, senón que foi froito da coraxe de persoas (neste caso, mulleres) capaces de poñer en xogo a súa singularidade para levar a cabo os seus desexos e transforma-lo mundo. Dar a coñecer estes feitos é un modo de darlle ó noso alumnado a enerxía para que tamén elas e eles se atrevan a ser singulares.

Podemos facelo presentando un traballo de investigación sobre a primeira muller da familia que estudou, a primeira que traballou fóra da casa, ou sobre o primeiro home da familia que puxo unha lavadora, etc.

8.2.3. Presentarlles referentes diversos

Ó longo das diferentes etapas educativas podemos ir mostrándolles diversas formas de ser muller e diversas formas de ser home que existen e sempre existiron. Isto podémolo facer a través de:

- Relatos, propostas de libros ou películas, etc.
- A presentación dos diferentes papeis xogados por homes e mulleres no desenvolvemento da materia que queremos impartir.
- Comentarios sobre a nosa propia experiencia, sendo home ou muller, ou a de persoas coñecidas ou achegadas.

Ou tratando diversos temas dende unha perspectiva integradora e conciliadora:

- Formas diversas de expresa-lo amor en home e mulleres.
- Formas diversas de vivi-la soidade.
- Formas diversas de entende-la beleza.
- Formas diversas de realizar un mesmo traballo.

Esta variedade de formas de ser axuda a que nenos e nenas se imaxinen sendo homes e mulleres peculiares.

8.2.4. Poñer en xogo o máximo de autoridade e un mínimo de poder

O profesorado sempre ten poder, na medida que poden suspender ou aprobar a un alumno ou alumna. Agora ben, prestar atención á relación, considerando a cada grupo-clase, non como un conglomerado de xente, senón como un conxunto de nenos e nenas singulares, facilita o camiño para despraza-lo poder cara á autoridade.

O alumnado valora a aquela profesora ou aquel profesor que é capaz de poñer-lle límites necesarios e dá-las ferramentas axeitadas para que cada alumno e cada alumna poidan aprender e emprender-lo camiño para ser quen queiran ser. Os límites e as normas teñen sentido cando lle permiten ó alumnado, non só relacionarse sen violencia, senón tamén medrar e desenvolverse. Isto significa que non tódolos grupos nin tódalas persoas necesitan os mesmos límites nin as mesmas normas.

A autoridade non ten que ver coa arbitrariedade -poñer un exame sorpresa cando nos enfadamos ou castigar á primeira persoa que oímos falar sen escoitar que é o que realmente pasou- nin con “todo vale” -entender que a liberdade implica que todos e todas poden facer sempre aquilo que queiran-.

A autoridade nada ten que ver tampouco co medo que se pode transmitir a nenos e nenas con gritos, manifestación de ira, etc., tanto dentro da aula como no conxunto da comunidade escolar. Isto sería, en todo caso, unha expresión de poder.

A autoridade gáñase cando o alumnado entende que somos capaces de poñernos ó seu nivel e de identificarnos coa súa situación, que actuamos para axudarlles a medrar con confianza, enteireza e liberdade, que sabemos cousas que eles e elas non saben e que senten que lles vén ben saber, etc.

8.2.5. Mostra-la nosa propia singularidade

Falar da nosa propia experiencia é ensinar ó noso alumnado que é posible falar sobre experiencias concretas, e que esas experiencias poden axudar a entender mellor o mundo e a vida. Así mesmo, falar do noso estado de ánimo, da nosa tristeza, rabia ou felicidade, é ensinar a expresa-los sentimentos e as emocións, pedir aquilo que necesitamos, mimos, escoita ou coitado, é ensinar a pedir e a escoita-las necesidades alleas.

Trátase de se-lo que somos e non ter que “facer teatro”. Mostrar aquilo que sabemos, pero tamén aquilo que non sabemos. Recoñece-lo valor daquelas relacións que nos permitiron se-lo que somos. Acepta-lo noso sexo e non negalo, pero tampouco sobrevaloralo.

8.2.6. Presta-la mesma atención a nenas e nenos

Aínda que nos poida parecer estraño, moitos estudos demostraron que é habitual dedicar máis tempo á interacción, tanto verbal como non verbal, cos nenos que coas nenas. Parece, por todo o que estivemos vendo nesta guía, que nos ensinaron a VER máis os nenos que as nenas. Tamén parece se-lo resultado dun intento de poñer máis orde nas clases: os nenos tenden a ser máis revoltosos, iso leva a parte do profesorado a prestarlles especial atención para que cambien de actitude, deixando nun segundo plano ó alumnado máis tranquilo.

Atender, escoitar e valorar a uns e outras é mirar ás nenas, é tomalas en serio, é dárlle-la palabra para que expresen o que senten e o que son, é valoralas por si mesmas, sen necesidade de medirse co que fan e son os nenos (non clasificalas en parámetros que implican ser menos, máis ou iguais que os nenos).

Isto implica da-la palabra a quen mostran máis retraemento, distribuí-los tempos e intervención en debates ou asembleas, etc., buscando para iso pequenos obxectivos: por exemplo, intentar que unha clase remate o curso respectando as quendas de palabra e que cada un levante a man cando queira intervir, algo que non é frecuente nin sequera entre o propio profesorado.

Todo isto non significa tratar de igual modo a nenos e nenas, nin sequera ós nenos entre si, nin ás nenas entre si. Non se pode tratar de igual modo a persoas con diferentes historias, necesidades, intereses e desexos. Aínda que tampouco significa tratalas de forma inxusta nin desigual.

8.2.7. Aceptar e valora-los nenos “diferentes”

Aqueles nenos que non asumen como propio o modelo de masculinidade tradicional, son considerados a miúdo como se tiveran un problema que lles pode producir inadaptación ou rexeitamento. Por exemplo:

- Cando non lles gusta o fútbol.
- Cando non se interesan por chega-los primeiros nunha actividade de sendeirismo e si lles interesa charlar.

Dende esta lóxica, inténtase que cambien “polo seu ben”. Pero a gran maioría das veces, cando se consegue efectivamente que cambien a súa forma de expresión, máis que benestar, senten angustia ou depresión. Outras veces, ese cambio dáse só de fachada, facendo esas cousas que tanto lles atraen ás agachadas.

Por todo iso, o traballo educativo que se vai realizar é xusto o contrario: aceptalos, valoralos, mostrarlles referentes que reforcen o seu camiño, axudar a que os demais nenos se relacionen con eles sen violencia, etc. Esta é unha vía importantísima para que os nenos e rapaces poidan expresar libremente a súa masculinidade, poidan mostrar sen inconvenientes a súa singularidade.

8.2.8. Valorar e respecta-las diferencias físicas

As diferencias físicas existentes entre rapaces e rapazas interprétanse moitas veces como unha limitación para estas. Non é habitual dar valor a aquelas calidades do corpo feminino que sobresaen, como, por exemplo, a elasticidade. Ter un corpo elástico permite realizar determinados exercicios, do mesmo xeito que a forza física: pero nin a elasticidade -máis propia de mulleres- nin a forza -máis propia de homes- son calidades que fan unha persoa máis importante que outra.

Ademais, cada corpo é diferente entre si. Facilitar que cada quen descubra a variedade de maneiras que o seu corpo ten para expresarse é axudarles a descubrirse e a comunicar aquilo que son. Isto é especialmente importante nas nenas, ás que se lles acostuman poñer máis barreiras á súa mobilidade, exceptuando probablemente o baile onde son os nenos os máis censurados.

8.2.9. Dar valor ás diferencias

É necesario recoñecer e facer visible o que cada persoa -cada neno e cada nena- achega ou pode achegar. Incluso a vivencia de situacións marxinais ou inxustas son fontes de riqueza e aprendizaxe para o resto: por exemplo, a cegueira permite desenvolver os outros sentidos dun modo especial; ou vivir nunha barriada xitana coñecer parte da realidade que a maioría descoñece.

Os nenos e as nenas só sentirán curiosidade por relacionarse con alguén que se mostre diferente, se recoñecen nesa diferenza algo novo, algo que enriqueza. Así, por exemplo, se consideran a unha nena xordomuda só como alguén que non pode falar, relacionarse con ela é un acto de solidariedade ou de tolerancia, pero non de riqueza; sen embargo, se a consideran como alguén que desenvolve outras formas de comunicación, quizais sexa posible ver nela algo que se poida aprender.

Para iso é interesante desenvolver na aula, como mestres e mestras, unha actitude de “deixar-nos dar”. Esta é unha forma de estar que parece pasiva, pero que non o é no fondo. É deixarse sorprenden polo que o outro ou a outra ten de novo e orixinal e acollelo.

As propostas que dan protagonismo á historia individual son útiles neste sentido:

- Ver fotos da historia de cada neno ou nena da clase.
- Falar sobre cómo son as diferentes familias do noso alumnado.
- Expresar gustos e preferencias: por exemplo, debuxando ou disfrazándose segundo as súas afinidades.
- Expresar desexos e expectativas: “se eu puidera, eu sería...”
- Xogos que permitan destacar unha habilidade física ou mental de cada membro da clase.

8.2.10. Facer visibles os conflitos

É importante, quizais o punto máis importante, facer da aula un lugar onde teñan cabida as diferentes ideas, palabras, necesidades, expresións. Non dende a tolerancia -desde logo hai que tolerar-, senón dende a relación, a reflexión e o intercambio. Aprender a dici-lo que se pensa e se sente, escoitar e poñerse en xogo co que é diferente a si é elemental para evita-la violencia.

Ensinarlles a negociar acordos, a buscar tempos para a expresión da dor ou da ira e para a busca de solucións, para consensuar acordos nos que ninguén sinta que perdeu -como moito que cedeu para que todo o mundo gañe-, axudarlles a entender que dúas amigas poden pensar de forma diferente e seguir queréndose.

O noso exemplo é fundamental. Na medida que somos capaces de expresa-los nosos sentimentos -tanto de ledicia como de malestar- ou as nosas opinións -tanto de acordo como de desacordo- coa intención de comunicar -non de impor, menosprezar nin de facer dano- estamos creando un ambiente propicio para este tipo de intercambio.

A intención deste traballo non debe ir dirixida a “apagar lumes”, a actuar só cando un conflito se manifesta. O exercicio de expresar e escoitar debe estar inmerso a cotío na dinámica educativa. Case sempre existen conflitos larvados, ocultos e que necesitan expresarse para poder ser tratados. Ademais, este exercicio prevé a expresión destas dificultades con violencia.

Os espazos para explicitar conflitos teñen que ser tratados con especial atención. Deben ser lugares onde realmente sexa posible que cada quen exprese qué sente e qué lle pasa, para que se saiba qué intereses e desexos están verdadeiramente en xogo. Poder explica-lo qué hai de fondo en cada malestar e dificultade é o primeiro punto para entender e afrontar cada conflito.

Outra cuestión importante é a nosa actitude como docentes cando entre o alumnado xorden manifestacións violentas. É necesario, tamén nestes casos, entrar na raíz do problema, axudalo noso alumnado a expresar e escoitar, buscar solucións que deixen sen sentido a violencia.

Entrar na linguaxe da violencia, actuar con violencia ante a violencia, aínda que sexa coa intención de calmala, é dar lexitimidade a estas formas de actuar.

8.2.11. Escoitar

Escoitar significa poñerse no lugar da outra e do outro e atende-lo que nos ten que contar, é dar importancia a cada palabra que nos din para axudar a que afonden no que lles pasa e senten.

Escoitar non é xulgar, non é dici-lo que hai que facer, non é interpretar. É simplemente iso, escoitar.

A experiencia de ser escoitado ou escoitada significa para unha persoa que actúa con violencia unha oportunidade para entender qué fixo, tomar conciencia dos seus sentimentos e da súa sensibilidade, desdramatiza-las situacións que lle levan a actuar de forma violenta e buscar alternativas a súa forma de actuar.

A experiencia de ser escoitado ou escoitada significa para unha persoa que acostuma ser vítima de situacións violentas unha oportunidade para entende-lo seu medo, para fortalecerse, para quererse e para ter máis seguridade.

Isto non significa que con escoitar unha vez todo cambia. A escoita ten que ser un proceso permanente, a base da dinámica da aula. A escoita é a que permite que o novidoso e orixinal que cada criatura ten saia á luz e cobre sentido.

Escoitar é, ademais, o modo máis eficaz para coñece-lo noso alumnado: qué senten, qué viven, qué pensan. E só coñecendo a quen temos nas nosas aulas podemos actuar con sensatez e sentido.

Para escoitar debemos ter coidado cos nosos propios prexuízos. A imaxe dun rapaz ou dunha rapaza, as opinións que outra xente ten sobre el ou ela, o feito de ser rapaces e rapazas, pódennos levar a esperar unhas cousas ou outras de cada quen, creando un círculo vicioso, no que as nosas expectativas crean realidade.

8.2.12. Confiar

Se non confiamos na posibilidade de que o noso alumnado exprese os seus desexos, pensamentos e necesidades sen violencia e con orixinalidade, é imposible facilita-lo proceso para que iso sexa posible. Se tampouco confiamos na nosa propia capacidade para relacionarnos con el, aínda se fai máis difícil.

A confianza é fundamental e prioritaria. Ter confianza é o camiño para transmitila. Se saben que un profesor ou unha profesora confía nas súas posibilidades, preocúpase para coñece-los seus intereses, con máis seguridade e sinceridade mostráranse na aula.

Así mesmo, lograr que confíen en nosoutros ou nosoutras é fundamental. O engano e a mentira é o peor dos camiños. Iso significa non prometerlles nada que non poidamos ou que non esteamos realmente a disposición de facer. Así, por exemplo, podemos dedicar un tempo concreto para falar cun alumno ou alumna, explicándolle de antemán o tempo co que se conta realmente, desconectando o noso teléfono, atendendo a súa demanda, pero non creando falsas expectativas.

Neste sentido, é importante coida-los xistos ou a linguaxe non verbal, xa que pode estar expresando xusto o contrario do que cremos que estamos transmitindo. Podemos mostrar desprezo, desinterese ou un “non teño tempo para ti” cun simple aceno.

8.2.13. Axudar a pensar

É fundamental darlles propostas que lles fagan reflexionar sobre o mundo, a ciencia, sen deixar de lado as súas propias experiencias, necesidades e desexos. Pensar e expresar cómo interpretamos as cousas é un exercicio que nos fai coñecer mellor o que nos rodea, ter creatividade e coñecer mellor as nosas propias posibilidades. Ademais, recoñecer cómo evoluciona o noso pensamento é relativiza-las nosas certezas e, polo tanto, ser máis humildes.

As propostas ás que nos referimos han servir para que cada alumna ou alumno se atreva a pensar de modo diferente e orixinal. É importante asegurarnos de que o que din o din porque están convencidas ou convencidos diso e non porque consideran que así é como teñen que pensar para que se lles acepte.

8.2.14. Acolle-las súas propostas

Os alumnos e as alumnas manifestan constantemente desexos, ás veces a modo de propostas para realizar na clase (¿e por que non facemos ...?). Acolle-las dalgún xeito nas nosas clases é un modo de facer que se sintan protagonistas e desenvolvan a súa imaxinación.

Así mesmo, é interesante propoñer un amplo abano de actividades que poidan recolle-los intereses de todas e todos, aínda que non os explicitasen abertamente.

8.3. Dar valor e recoñecemento ás mulleres

8.3.1. Transmítilo valor do traballo doméstico e das contribucións cotiás das mulleres.

É importante que as nenas e os nenos descubran e recoñezan o valor que ten o traballo que realizan as súas nais, e ás veces tamén os seus pais, na casa: a repercusión que ten nas súas vidas e na sociedade, a súa transcendencia política e económica, etc. Sen ese traballo non comeríamos, non nos vestiríamos adecuadamente, non teríamos saúde e a nosa civilización, tal como a coñecemos, non existiría.

É importante axuda-los nenos e as nenas a recoñece-la importancia de todo isto, non só para o mundo, senón tamén para as súas propias vidas. Isto significa darlles a coñece-lo valor deste traballo, cómo foi evolucionando historicamente, cómo afectou á vida de homes e mulleres.

Recoñecer este traballo é recoñecer tamén tódalas actitudes que estiveron detrás, como o coitado, a relación, a escoita, o amor, actitudes que fan o mundo máis humano e civilizado.

Finalmente, é fundamental ser sutil cando se fai este tipo de recoñecemento, porque non se trata de que unha nena ou un neno se imaxine un pasado onde as mulleres só se dedicaban a este tipo de tarefas, xa que fixeron moito máis.

8.3.2. Dar a coñecer ás mulleres exemplares

Nomear e explica-la vida, obra e transcendencia das mulleres que nos precederon e das contemporáneas; é mostrar formas diversas de actuar no mundo tamén sendo muller. O interesante é facer ver que sempre houbo mulleres exemplares actuando no mundo.

Para dar a coñecer estas contribucións é necesario que cada profesor e cada profesora investiguen qué mulleres, cómo e en qué momento histórico incidiron na súa materia. Pódese recorrer o traballo que veñen realizando diversos organismos, institucións e colectivos co dito fin. Cada día hai máis investigacións que recollen as contribucións femininas nas diferentes áreas e materias.

8.3.3. Historias das mulleres do municipio

É importante que nenas e nenos non se queden coa idea de que só unhas cantas mulleres fixeron algo importante. Ademais, é necesario que aprendan a valorar ás mulleres coas que se relacionan a cotío, no seu propio municipio.

Para iso, é fundamental facerlles ver a repercusión que tiveron o traballo e as contribucións femininas no seu ámbito máis achegado: familia, municipio ou estado. Investigar, rescatar fotografías e facer exposicións sobre a historia do propio municipio dende esa clave poden ser algunhas propostas que se van realizar.

8.3.4. Desmonta-lo androcentrismo

O eixe de cada materia que se transmite na escola acostuma estar vinculado coa experiencia masculina, aínda que se engadan nomes significativos de mulleres. É importante, polo tanto, empezar a pensar sobre cada disciplina tendo como tronco central tanto a experiencia masculina como a feminina, contando toda a historia e non só unha parte. Isto significa, por exemplo:

- Dar en educación física o mesmo protagonismo tanto ó baile e á masaxe como ós xogos con pelota.
- Explicar en educación para a saúde, o papel das nais, das curandeiras, das compoñedoras, na promoción da saúde.
- Ter coidado coa representación do mundo que hai detrás de moitos enunciados de problemas matemáticos e xogar con eles para mostrar na súa xusta medida a experiencia feminina.

Tamén é interesante criticar aqueles libros de textos ou materiais que sobrevaloran as contribucións masculinas en detrimento das femininas.

8.3.5. Nomea-las mulleres

Usa-lo masculino como representante do feminino e do masculino é usar unha linguaxe excluínte para as mulleres: dicir “os profesores” en lugar de “os profesores e as profesoras” ou “o profesorado” é invisibiliza-las profesoras.

Ó usa-lo feminino cando só existen mulleres é simbolizalas como unha excepción (o normal é o masculino), como se cando estiveran “cóbado a cóbado” cos homes non existiran ou existiran dependendo deles, sen autonomía. Pero, por exemplo, “as alumnas” existen e están na escola tanto en espazos unisexuais como en espazos mixtos.

Todo iso leva a un tipo de representación simbólica que fai difícil para unha muller, unha moza ou unha nena falar e expresarse en primeira persoa, escudándose nun “nosoutros” que non deixa espazo para a súa propia experiencia singular e orixinal.

Somos seres simbólicos e, polo tanto, o que non se nomea non existe. As nenas máis caladas e tranquilas das que tardamos en aprendermos os nomes tamén existen, de aí a necesidade de aprendermos coa mesma celeridade o nome de tódolos alumnos e tódalas alumnas.

Non se trata só de nomear, senón de coida-lo modo en cómo se nomea. Existen moitas expresións que o noso alumnado usa de xeito cotiá, que menosprezan, clasifican, denigran e insultan ás nenas, mozas e mulleres. Neste mesmo sentido hai que intervir buscando erradicar aquelas expresións que menosprezan á homosexualidade.

8.3.6. Valora-las mulleres da comunidade educativa

Recoñece-las mulleres non é só recoñece-las “outras mulleres” senón tamén, e con igual forza, a aquelas que constitúen a comunidade educativa. Dar recoñecemento e autoridade a nais e mestras, estar en disposición de escoitalas, aprender delas, darlles creto, apoia-las compañeiras que forman parte da dirección, é crear un contexto educativo onde rapaces e rapazas aprenden a recoñece-las mulleres porque esa é a tónica habitual da institución.

Dar valoración e recoñecemento ás mulleres significa tamén que unha muller sexa capaz de recoñecerse e valorarse. Unha profesora que mostra os seus sentimentos e as súas necesidades e que pide o que necesita sen nega-las necesidades alleas, está ensinando ás rapazas que se pode ser muller dando relevancia ás propias necesidades. É unha referencia que axuda a que elas tamén se expresen tal como son.

Para iso é importante a paciencia, confiar na posibilidade de establecer relacións de autoridade co alumnado, estar tranquila co que se sabe e se é, e realizar un traballo ben feito. Este conxunto de actitudes facilita que os alumnos máis remisos cheguen a confiar nas súas profesoras. Sen embargo, ás veces, a rabia ou as présas levan a que algunhas profesoras se midan con estes rapaces, mostrándose máis brutas e fortes que eles. Por este camiño o único que se consegue é a imposición da linguaxe do poder e que eles sexan a referencia para o comportamento feminino.

Ter profesoras que se valoran e valoran o feminino axuda a que os rapaces aprendan a colocarse nun plano de igualdade coas rapazas (deixan de se-los únicos protagonistas), crea espazos onde eles poidan escoitar e recoñece-lo que son as mulleres concretas coas que se relacionan día a día e abre a posibilidade de atopar referentes para que tamén deixen de ter medo a expresa-los sentimentos.

Neste punto, é igualmente esencial tamén o papel que xogan os profesores. Se se mostran como homes capaces de recoñece-lo que son e fan as súas compañeiras están dando un exemplo de masculinidade aberta ás diferencias, ó intercambio, ó entendemento, etc.

8.3.7. Recoñece-las nenas

Por todo o dito é importante considera-las nosas alumnas por si mesmas, sen comparalas con ningún patrón e moito menos cun patrón que pretenda representa-la masculinidade.

Unha mirada centrada no masculino tende a minusvaloralo que elas son. É unha mirada que ten forza socialmente e que pode que, sen darnos conta, estea arraigada tamén en nosoutas e nosoutros. Está presente, por exemplo, cando se considera que o maior entusiasmo e predisposición que amosan as rapazas ante os estudos é signo de submisión (e non simplemente gusto por saber ou gañas de liberdade) ou que a súa maior capacidade de escoita e a súa tendencia a mostrarse máis tranquilas é pasivida, e non un maior interese por coñecerlos outros e as outras.

É importante poñer freos a esta tendencia de ve-la experiencia feminina en termos de carencia. Só produce malestar e baixa autoestima nas nenas e deixa sen recoñecemento o que elas fan de forma positiva. Ademais, de forma velada, estamos sobrevalorando as formas de estar máis inquedas e desordenadas.

Todo o que significa da-la palabra ás nenas concretas que están na aula e dar relevancia á súa singularidade é facer que a súa presenza sexa potencialmente unha fonte de riqueza. As súas preguntas e os seus desexos, cando non son unha mera repetición do que se espera delas, senón “remexer” na súa orixinalidade, son “aperturas” de novas reflexións para toda a clase.

Isto axuda a que elas sintan seguridade no que desexan e se respecten a si mesmas, o que inflúe en factores que nun principio exceden os contidos académicos ou as propias dinámicas das clases.

8.3.8. Valorar por igual os espazos duns e doutras

É moi significativo que os espazos que estiveron ocupados por mulleres foran menos recoñecidos que os ocupados por homes. Neste sentido, teríamos que preguntarnos:

- ¿É máis importante impartir educación secundaria que educación infantil?
- ¿É máis importante ser delegado ou delegada de clase que mante-lo espazo limpo e recollido?
- ¿Son máis importantes os xogos que implican movemento que aqueles que supoñen facer uso da palabra?

8.3.9. Axudar a que as rapazas se recoñezan entre si

Determinadas representacións que se fan dos grupos formados só por rapazas, déixanas sen valor nin recoñecemento. Por exemplo, cando se di que están soas só porque non hai presenza masculina. Isto leva a que ás propias rapazas lles resulte difícil recoñecerse entre si e ver en cada unha delas o que dá, achega e cál é a súa orixinalidade.

Neste sentido é interesante que saiban que se teñen unhas ás outras e que, ademais, poden desenvolver asuntos tan interesantes e novidosos como os rapaces por si mesmas.

8.4. Dar valor e recoñecemento a outras formas de ser home

Tódalas prácticas sinaladas para desenvolve-los obxectivos son tamén eficaces para deixar sen sentido o modelo de masculinidade violenta e deixar espazo para outras formas máis humanas e sensatas de ser home.

8.4.1. Mostrar outros modelos de masculinidade

Hai referentes moi significativos de homes que souberon situarse no mundo e na historia dun modo pacífico e aberto a novas relacións: Gandhi ou Nelson Mandela son algúns exemplos.

Probablemente nos municipios dos alumnos e das alumnas e no seu contorno máis achegado tamén existan homes que se desmarcaron da brutalidade e a violencia como signo de virilidade e aceptaron, como propias, formas de actuación consideradas tradicionalmente femininas como poden ser coidalo seu bebé, charlar ó redor unha cunca de café ou ir á compra.

Así mesmo, é fundamental o modo de expresarse e mostrarse dos profesores. Se amosan a súa sensibilidade, expresan a súa debilidade con enteireza, interésanse por escoitar e non se comparan en termos de desigualdade coas mulleres, ensinan que se pode ser home dun modo máis libre.

8.4.2. Prestar atención ás relacións entre nenos

A reprodución do modelo de masculinidade violenta dáse fundamentalmente nas relacións que os nenos establecen entre si. O peso que estes grupos teñen sobre un neno ou un rapaz é alto.

É necesario prestar atención e incidir no seo destes grupos con actividades e propostas que os leven a:

- Acepta-las diferentes formas de ser homes.
- Rexeita-la violencia e a brutalidade como signo de masculinidade.
- Dar saídas constructivas ás súas frustracións e sensacións de rabia.
- Expresa-los seus sentimentos de afecto entre si.
- Valora-lo contacto corporal entre si.

8.4.3. Analiza-lo impacto do modelo de masculinidade violento na historia da humanidade

Na análise de moitos acontecementos ocorridos na historia da humanidade, así como de noticias ocorridas na presente, é interesante visibilizar cómo o modelo de virilidade violento estivo detrás: por exemplo, moito do que pasa ó redor dos partidos de fútbol, cando o fútbol por si mesmo non implica violencia, determinadas análises económicas ou políticas, discursos de moitos soldados que van ás guerras.

Facer visible esta relación é un modo de qué tomen conciencia da transcendencia dalgúns dos seus actos.

9.1. Consideracións previas	79
9.2. Os contidos:	79
• Somos diferentes, somos iguais	80
• Somos nenos, somos nenas	81
• A comunicación, os conflitos e a violencia	83
• O amor e a sexualidade	85



Posibles contidos para unidades didacticas

9

10

11

páx.

Posibles contidos para unidades didacticass

Cando ensinamos lingua, matemáticas, historia ou calquera outra materia, sempre estamos ensinando outros moitos contidos que a miúdo non se explicitan e que, en principio, parece que pouco teñen que ver coa dita materia. Sen embargo, é importante falar deles e tratalos directamente para levar este proceso cara a onde nos parece máis sensato e para que non se nos coen outros que non responden ós nosos intereses pedagóxicos.

En definitiva, o que presentamos aquí é a necesidade de desenvolver unidades didácticas que deixen espacio suficiente para a posta en marcha das prácticas educativas sinaladas no capítulo anterior e que aborden explicitamente tódolos contidos que hai que tratar, evitando un currículo que poida levarnos a lugares non desexados.

9.1. Consideracións previas

As unidades didácticas teñen que axudarnos a desenvolver as aprendizaxes necesarias en cada grupo e contexto. Deben ter entidade por si mesmas e estar ben articuladas e completas. Pero isto non implica que teñan que estar illadas, senón que deben responder a un proceso; son só un segmento ou porción do proceso de ensino-aprendizaxe.

Cada grupo-clase ten as súas propias especificidades. As relacións que eles e elas establecen entre si e co seu profesorado son distintas en cada grupo, en cada contexto e en cada momento. Ademais, coma en calquera tipo de relación, hai unha parcela de imprevisibilidade.

De aí a necesidade de realizar un diagnóstico previo que permita recoñecer cáles son as dinámicas que cada grupo-clase (e cada alumna ou alumno dentro dese contexto) tende a reproducir e dentro deles cáles tenden a favorecer as relacións e cáles a dificultalas.

A relación, a apertura e a observación son fundamentais para lograr facer un diagnóstico certo que nos oriente sobre qué incidir e cómo facelo.

9.2. Os contidos

Os contidos que establecemos a continuación dan resposta ós obxectivos expostos no capítulo anterior. Preséntanse moi abertos, só a modo de propostas para a súa inserción no desenvolvemento de unidades didácticas que favorezan, aborden e /ou complementen as prácticas educativas trazadas.

Son contidos que están interrelacionados entre si: uns levan a outros, uns complementan a outros, uns integran a outros.

SOMOS DIFERENTES, SOMOS IGUAIS

• CONTIDOS ACTITUDINAIS

Infantil

- Gusto por ser como se é.
- Curiosidade polo diferente a si.
- Capacidade de empatía.

Primaria

- Interese por aprender das diferencias para enriquecerse e desenvolverse.
- Capacidade para recoñecer e valora-las persoas polo que son, máis aló da súa imaxe ou nivel de consumo.
- Consideración da igualdade de dereitos e oportunidades como un valor primordial.

• CONTIDOS CONCEPTUAIS

Infantil

- Cada corpo é diferente: diferente cor, pelo, peso, estatura, etc. pero todos son igualmente bonitos e valiosos.
- Tódalas persoas poden xogar e facer practicamente as mesmas cousas, aínda que a unhas lles gusten máis unhas cousas e a outras lles gusten máis outras.
- Na mesma clase, cada neno e cada nena senten cousas diferentes. É interesante descubrir qué senten cada un e cada unha.

Primaria

- Tódalas persoas tiveron experiencias diferentes (por relixión, cultura, etnia, etc.) e en todas esas experiencias hai cousas interesantes para descubrir e aprender.
- O valor das persoas non está no que teñen, senón no que son e achegan.
- A xustiza é necesaria para que exista a paz.

• CONTIDOS PROCEDIMENTAIS

Infantil

- Comparar. Por exemplo: sacar fotos do alumnado da clase e sinalar qué teñen igual e qué teñen diferentes entre si. Implica recoñecer diferentes conceptos como son as cores, as texturas, as estaturas, o grosor.
- Sinalar aspectos positivos dos e das demais. Por exemplo: dicir algo bonito do corpo de cada membro da clase.

- Manifestar gustos. Por exemplo: debuxa-la comida ou o xogo que máis lle gusta a cada quen e observar cómo temos gustos diferentes.
- Reflexionar sobre as nosas capacidades. Por exemplo: sinalar algún xogo ó que poida xogalo resto da clase e eu non (exceptuando casos de minusvalías, trataríase de facer ver que todos e todas poden chegar a xogar a todo, aínda que hai quen necesite aprender cousas que aínda non saben).
- Recoñecer sentimentos. Por exemplo, dicir qué senten diferentes monecos que eles e elas poden ver debuxados e con expresións diversas: tristura, dor, ledicia, pena, sorpresa.
- Expresar e escoitar sentimentos. Por exemplo: facer unha rolda en que cada nena e neno diga cómo se sente esa mañá.

Primaria

- Relata-la nosa historia. Por exemplo: facer un cadro con fotos que sinalan cada etapa da vida do neno ou da nena, escribindo ó pé de cada foto algo especial que lles ocorreu nese momento. E, por suposto, compartir ese traballo.
- Escoitar e aprender. Por exemplo: escribindo unha cousa que non sabían e que aprenderon ó escoitar algúns dos relatos contados polos seus compañeiros e compañeiras.
- Reflexionar. Por exemplo: analiza-los anuncios que nos prometen a felicidade a través de determinados produtos (¿é iso realmente así?).
- Expresar desexos. Por exemplo: redactar un texto contando se nos gusta que a xente se acheque a nosoutas ou a nosoutros só por aquelas cousas materiais que temos e o porqué.
- Interpretar datos. Por exemplo: estatísticas sobre as calorías que inxire a cidadanía de diferentes países (cánto necesita consumir unha persoa para vivir) ou sobre o traballo de nenas e nenos no mundo (cómo se elaboran aquelas cousas que consumimos).
- Investigar e exercita-la empatía. Por exemplo: facer un traballo en grupo sobre cómo sería a nosa vida se, por falta de diñeiro e /ou recursos, só puidéramos comer unha vez ó día (qué cousas teríamos aprendido e vivido).

SOMOS NENOS, SOMOS NENAS

• CONTIDOS ACTITUDINAIS

Infantil

- Gusto por te-lo sexo que se ten.
- Valoración por igual do que fan e achegan ámbolos dous sexos.
- Curiosidade por realizar diversos xogos e actividades, máis aló do sexo que se ten.
- Valoración das diversas formas de expresa-la masculinidade e a feminidade.
- Interese por relacionarse con persoas de ámbolos sexos.

Primaria

- Curiosidade por aprofundar no coñecemento do propio corpo e do que ten o outro sexo.
- Valoración de cada sexo por si mesmo, sen compara-las persoas dun sexo coas do outro sexo.
- Rexeitamento da violencia como forma de valorarse.
- Ganas de relacionarse coas persoas que teñen outro sexo e aprender delas.
- Interese por aprender das mulleres.
- Recoñece-lo traballo das mulleres.

• CONTIDOS CONCEPTUAIS

Infantil

- O que fai que un neno sexa neno ou unha nena sexa nena é o seu corpo, non as súas formas de vestir ou os seus xogos.
- Ningún sexo vale máis que o outro.
- Cando medramos os nosos corpos transfórmanse, pero non cambian de sexo.
- Os nenos poden face-las cousas que fan as nenas e as nenas as que fan os nenos.
- Existen moitas formas de ser muller e moitas formas de ser home.
- A nosa nai (ou quen estivese no seu lugar) ensinounos moitas cousas.

Primaria

- As diferencias físicas entre nenos e nenas non son só externas, senón tamén internas.
- Un neno non é máis valioso porque sexa máis forte e teña máis poder.
- Os nenos poden aprender moitas cousas das nenas.
- As nenas poden aprender moitas cousas dos nenos.
- Unha nena non é máis valiosa por face-las mesmas cousas que os nenos.
- Sen o traballo das mulleres o mundo non existiría.

• CONTIDOS PROCEDIMENTAIS

Infantil

- Aprende-los nomes e a forma dos xenitais de nenas e nenos. Por exemplo: ante debuxos de nenos e nenas espidos recoñece-las diferencias entre uns e outras.
- Reflexionar sobre o seu propio corpo. Por exemplo: ¿Por que es nena e non é neno? E viceversa.
- Identificar tódalas actividades que desenvolven as persoas dun e doutro sexo. Por exemplo: debuxando tódalas cousas que fan as nais e tódalas que fan os pais, ou tódolos xogos que xogan os nenos e tódolos que xogan as nenas.
- Reflexionar sobre o que fan unhas e outros. Por exemplo: ¿Tódalas mulleres fan as mesmas cousas? ¿Tódolos homes fan as mesmas cousas? ¿Hai cousas máis importantes que outras?
- Imaxina-lo mundo ó revés. Por exemplo: facer unha obra de teatro na que os nenos actúan xogando ó que normalmente xogan as nenas, e as nenas xogando ó que normalmente xogan

os nenos. ¿Que pasaría se o mundo fose así?

- Descubrir cousas sobre o futuro. Por exemplo: se se trata dunha nena preguntando a mulleres adultas cómo será o seu corpo cando sexa maior. Ídem cos nenos.
- Investigar sobre a nosa propia vida. Por exemplo: que cada neno e cada nena digan dúas cousas que aprenderon da súa nai e da súa avoa.

Primaria

- Formular preguntas. Por exemplo: buscar información sobre o aparello reprodutor feminino e masculino en libros ou internet e logo facer equipos nos que uns soltan preguntas ós outros e ver se son capaces de dá-las respostas.
- Reflexionar e concienciarse. Por exemplo: en grupos unisexuais elaborar carteis nos que se poñan aquelas cousas que a sociedade esixe a unha nena por ser nena ou as que esixe a un neno por ser neno.
- Debater e argumentar. Por exemplo: ¿estamos de acordo coas diferentes esixencias que se fan a nenas e nenos?
- Expresar gustos. Por exemplo: sinalar dúas cousas que me gusta facer cando estou con nenas (ou cunha nena en concreto) e dúas cousas que me gusta facer cando estou con nenos (ou cun neno en concreto).
- Buscar e investigar. Por exemplo: homes da historia que destacaran polo seu pacifismo.
- Imaxinar. Por exemplo: organizar unha dramatización na que se exprese qué sería do noso mundo sen o traballo realizado polas mulleres.
- Facer prospección de futuro. Por exemplo: facer unha redacción sinalando qué tipo de muller ou de home lles gustaría ser no futuro (dentro de 10 ou 15 anos).

A COMUNICACIÓN, OS CONFLICTOS E A VIOLENCIA

• CONTIDOS ACTITUDINAIS

Infantil

- Ganas por facer entender qué se pensa, se sente e se quere.
- Interese por saber qué senten, queren e pensan as demais persoas.
- Capacidade para acepta-los diferentes puntos de vista.
- Vontade de non danar.

Primaria

- Capacidade de dici-las discrepancias sen danar.
- Escoita activa e empatía.

9

10

11

- Aceptación das discrepancias que expresan as demais persoas.
- Capacidade para resolve-los pequenos conflitos sen facer uso da violencia.

• CONTIDOS CONCEPTUAIS

Infantil

- Para que as demais persoas saiban o que sentimos, queremos ou sabemos é necesario dicilo. Os e as demais non o podemos adiviñar.
- Non todo o mundo sente, quere e sabe o mesmo que nosoutras e nosoutros. Para saber qué senten, queren e saben as e os demais é necesario escoitar.
- Opinar ou sentir de forma diferente non significa que dúas persoas non se queiran ou non se aprecien.
- Cando alguén pega, insulta, quita obxectos, a outra ou o outro séntese mal.

Primaria

- Cando non dicimos aquilo que sentimos e pensamos porque non concorda co que senten e pensan os e as demais sentímonos mal, xa que dalgún modo estámonos anulando. É importante saber que ás outras persoas tamén lles pasa o mesmo.
- Desenvolve-la escoita e a empatía é aprender a entende-lo sentido e o significado que para o outro e a outra ten aquilo que senten e pensan, así como aquilo que lle manifestamos que sentimos e pensamos.
- É necesario busca-lo modo máis axeitado para mostra-las nosas discrepancias. Non se trata de impornos á custa da outra ou do outro, senón de comunicarnos tendo en conta as necesidades, intereses e sentimentos da outra ou do outro.
- Ás veces as discrepancias doen e implican conflitos. Para superar estas dificultades non serve a violencia. A violencia só supón máis dor e máis dificultade aínda para a relación.

• CONTIDOS PROCEDIMENTAIS

Infantil

- Expresar sentimentos. Por exemplo: dramatizar mostrando cando unha persoa está triste, contenta, enfadada, asustada.
- Recoñecer sentimentos. Por exemplo: un neno ou unha nena simula sentir algo e o resto da clase ten que adiviñar qué quere expresar.
- Analizar situacións. Por exemplo: visualizar pequenas situacións (en vídeos, debuxos animados, etc.) nas que dúas nenas opinan sobre unha mesma realidade de forma diferente e pensar sobre cómo se senten e se é motivo ou non para enfadarse (non se trata de ver quen ten a razón).
- Reflexionar sobre a violencia. Por exemplo: debuxar cómo se sente unha nena cando alguén lle pega, cómo se sente un neno cando o insultan.
- Buscar solucións ós conflitos. Por exemplo: propóñense pequenas situacións de conflito (dous nenos que queren o mesmo lapis) e pídeselles que pensen en parella unha solución, logo exponse en común e débátese.

- Recoñecer sentimentos. Por exemplo: mediante situacións concretas (a través dunha película, un conto ou un relato) nas que unha nena ou un neno cale aquilo que sente por medo a non ser aceptado (un neno ó que non lle gusta xogar ó fútbol, unha nena que non está de acordo co plan das súas amigas de non volver á clase despois do recreo), analizar cómo se sente por dentro.
- Expresar pensamentos e sentimentos. Por exemplo: en parellas pensar qué poda face-lo neno ou a nena das situacións do exercicio anterior para dicir ós seus amigos e ás súas amigas qué pensa (¿é posible evita-la marxinación e ruptura destas relacións? ¿que pode facer co seu medo e a súa rabia?).
- Exercita-la escoita e a empatía. Por exemplo: a mestra ou o mestre conta un problema e cómo ese problema é sentido. Tras escoitar este relato, nenos e nenas escriben qué lle pasa á mestra e qué lle dirían (trátase de aprender a escoitar sen interpretar nin xulgar nin presupoñer, senón coa intención de entendela de verdade).
- Buscar solucións. Por exemplo: en pequenos grupos, nenas e nenos dramatizan unha situación de conflito (que a mestra ou mestre lles deu escrita nun papel), e o resto da clase pensa cómo se pode solucionar. Pode se-la dunha nena que quere ir a unha festa mentres que a súa amiga prefire ir ó parque ou a dun grupo de rapaces que queren xogar ó fútbol nun patio mentres que un grupo de rapazas queren xogar ó “pano”.

O AMOR E A SEXUALIDADE

• CONTIDOS ACTITUDINAIS

Infantil

- Gusto polo intercambio afectivo.
- Disposición a dicir NON ás expresións de afecto que non gustan.
- Aceptación de que as demais persoas tamén poden dicir NON.
- Vontade de expresar, entender e afrontar-las propias frustracións que implican o NON doutras e doutros.
- Naturalidade (curiosidade e falta de malicia) á hora de afrontar temas como a nosa orixe ou as relacións afectivo-sexuais.
- Apertura (aceptación e respecto) ante a variedade de posibilidades que existen de construír parellas, familias, etc.

Primaria

- Espírito crítico ante os modelos de parella idealizados que non dan resposta ás necesidades reais e concretas de quen quere construír unha relación amorosa.
- Disposición para construír relacións baseadas na comunicación e o intercambio, onde haxa a posibilidade de trata-los conflitos.

- Vontade de non dominar nin deixarse dominar nas relacións afectivas.
- Gusto polo intercambio afectivo, tanto a través do contacto físico como da expresión oral.
- Rexeitamento das caricias, bicos ou apertas que non supoñan expresión de afecto.
- Rexeitamento das caricias, bicos ou apertas que supoñan ir “máis aló” do propio desexo ou do que unha ou un está preparado.
- Capacidade para buscar axuda en caso de abuso sexual.
- Curiosidade e aceptación dos cambios sufridos e por sufrir no propio corpo.

• CONTIDOS CONCEPTUAIS

Infantil

- Co noso corpo podemos expresa-lo noso cariño, dar e sentir pracer: bicos, apertas, caricias.
- Hai caricias, bicos e apertas que nos gustan e outras que non nos gustan: sempre podemos dicir que non ó que non nos gusta, e non podemos obrigir a ninguén que acepte as que non son do seu agrado.
- Unha parella sempre existirá se as dúas persoas así o queren: non basta querer a alguén, fai falta que a outra persoa tamén te queira.
- ¿De onde veñen os nenos e nenas? O proceso de xestación de nenos e nenas.
- Os xogos amorosos non son só para “facer nenos e nenas”.
- Existen moitas posibilidades: ter ou non ter parella, casar ou non casar, ter unha parella do mesmo sexo ou do outro sexo, ter ou non ter fillos ou fillas. Todas son igualmente válidas.

Primaria

- Amar significa ganas de comunicarse, entenderse, facer cousas conxuntamente, aceptar que o outro ou a outra teña o seu propio espacio, vontade de abrir e resolver conflitos.
- Sobreprotexer a outra persoa non é amar, é unha forma de dominar.
- “Estar totalmente ó servizo” da outra persoa tampouco é amar, é unha forma de anularse.
- A sexualidade (calquera caricia, bico, aperta) é unha forma de expresa-los afectos. Cando separamos sexualidade de afectividade estamos simplemente usando o corpo de alguén e, polo tanto, estamos exercendo violencia.
- Se alguén nos obriga a facer algo co noso corpo que non nos gusta, aínda que se trate de alguén moi querido ou aínda que nos ameace se o contamos, debemos contarlló a unha persoa adulta de confianza.
- O noso corpo comeza a cambiar: qué é a regra e qué é o seme.

• CONTIDOS PROCEDIMENTAIS

Infantil

- Clasificar. Por exemplo: ante un conxunto de debuxos de nenos e nenas dándose apertas, bicándose ou acariciándose, indicar aqueles nos que esas expresións dan gusto e pracer e aqueles nos que non.

- Expresar gustos. Por exemplo: explicar qué tipo de expresións afectivas lles gustan ós seus bonecos ou ás súas bonecas e por qué.
- Reflexionar. Por exemplo: facéndolles preguntas sobre o amor e as parellas para que dean a súa opinión (¿que pasa se alguén se namora doutra persoa pero esa persoa non sente o mesmo? ¿que pasa se un neno se namora doutro neno ou unha nena doutra nena? ¿Por que se bican as parellas?)
- Preguntar: por exemplo: convidar a unha muller embarazada a que acuda á clase para que os nenos e as nenas lle fagan preguntas sobre o seu estado.
- Expresar desexos. Por exemplo: debuxar qué tipo de familias queren vivir cando sexan maiores (aquí é importante sinalarlles que as posibilidades son múltiples e dar exemplo diso).

Primaria

- Preguntar: por exemplo: convidar a unha parella para que lles conte que é o que fai que segan xuntos e con que dificultades se atoparon (trátase de dar unha visión máis real sobre o amor).
- Clasificar. Por exemplo: facer unha listaxe de cousas que alguén fai pola súa parella para que eles e elas sinalen se son positivas ou non (“deixar de ver ás amigas para ter máis tempo para el”, “facer todo o traballo doméstico para que el estea a gusto”, “decidir polos dous a onde ir para que ela non teña que facer ese esforzo”, “escoitar as necesidades do outro ou da outra”).
- Expresar sentimentos: por exemplo: en grupos, responder por escrito, qué cousas podemos sentir e por qué cando nos bica alguén que nos cae mal, cando nos acaricia alguén con quen estamos enfadados ou enfadadas, cando nos dá unha aperta alguén que non coñecemos de nada.
- Expresar decisións: por exemplo: ante diferentes diapositivas indicando proposicións, o grupo ten que decidir se diría que si ou que non (un home descoñecido convídase a súa casa e di que está chea de xogos e de nenos e nenas).
- Investigar: por exemplo: en grupos unisexuais, buscar en enciclopedias, dicionarios ou internet por qué ás mozas lles ven a regra e porqué ós mozos sáelle seme.
- Imaxinar. Por exemplo: en grupos unisexuais facer un panel que explique cómo sería a súa “parella ideal”, debater cales destes elementos son realmente útiles e cáles non son, qué mitos hai detrás, etc.
- Observar: por exemplo: que cada un conteste se ten máis amigos ou amigas e por qué.



Pistas e exemplos para a intervención educativa

10

.....91
|
pág.

11

Pistas e exemplos para a intervención educativa

Neste punto imos analizar dúas situacións que se producen de forma relativamente frecuente entre o noso alumnado. Son vivencias que teñen a súa orixe no androcentrismo, en determinados modelos de igualdade, nos estereotipos sexistas e na invisibilidade e / ou normalización da violencia de xénero.

Esta análise ten como fin último promover unha reflexión ligada á práctica que permita visualizar pautas de reflexión e intervención nestas e noutras situacións que se dan a cotío en cada centro educativo.

UNHA SITUACIÓN EN INFANTIL

Un neno de cinco anos considera a unha das nenas da súa clase como a súa mellor amiga. Encántalle xogar con ela ás casañas, a disfrazarse, a facer que son noivos, etc. Sen embargo, dende hai uns meses, case non xoga con ela e evítala.

Isto é así porque, cando se achegan outros nenos, sente a necesidade de irse con eles e xogar ós seus xogos (fútbol, monstros e guerras) por medo a ser ridiculizado e a sentirse inferior. Sente vergoña de si mesmo porque aínda desexa xogar con esa nena.

¿QUE APRENDEU ESTE NENO?

A pesar do conflito que está vivindo este neno, a experiencia de xogar coa súa amiga ós “xogos de nenas” permitiulle comprobar en primeira persoa que se trata de propostas divertidas, agradables e que permiten desenvolve-lo coidado, a coquetería e a afectividade, entre outros aspectos.

Esta experiencia concreta e real non se corresponde con outra aprendizaxe que vai cobrando cada vez máis forza na súa vida: os “xogos de nenas” son pouco valorados e, por iso, quitan recoñecemento ós nenos que amosan interese por eles. E deste xeito, interiorizou a necesidade de fuxir dos seus gustos (os “xogos de nenas”) e dos seus desexos (xogar coa súa amiga) para facerse valer.

Dalgún modo, el aprendeu que xogar ó fútbol, á guerra ou ós monstros leva a que un neno sexa considerado forte e, polo tanto, importante. Mentres que xogar ás casañas ou ós disfraces leva a que un neno sexa considerado “maricas”, e ser maricas é ser parvo, débil ou parecido ás nenas.

Este conxunto de aprendizaxes lévalles a ter unha división interna que lle resulta dolorosa, lévalle a vivir unha loita entre o que el é e desexa realmente (conserva-la súa amiga e xogar con ela ás “cociñas”), e o que el debe ser (amosarse forte e valente e distanciarse das nenas para ser valorado e recoñecido).

A forza do “debe ser” é moi forte na nosa cultura e a súa imposición, aínda que se dea dun modo moi sutil, é violenta, xa que produce a anulación de determinados desexos e sentimentos dun neno.

¿COMO O APRENDEU?

Aínda que é certo que moitas familias reproducen os estereotipos sexistas e infravaloran o feminino, non sempre é a familia a principal responsable deste tipo de aprendizaxes.

Un neno que ata os seus cinco anos xoga preferentemente cunha nena ós “xogos de nenas” sen que a familia manifestara vivir este feito como un problema, pode estar vivindo un modelo familiar máis aberto que a media. E é probablemente esta apertura a que lle permitiu achegarse ó mundo feminino e aprender a gozalo.

Agora ben, hai moitos fillos de mulleres valoradas, con vida propia e que traballan fóra de casa, e de pais que comparten o traballo doméstico e o coidado das súas criaturas, que temen achegarse ó mundo das nenas como se deste modo fosen perder algo importante.

O patrón familiar igualitario é fundamental para a súa vida, dálle máis liberdade e permítelle recadar modelos novos e diferentes para si. Sen embargo, non garante por si mesmo que este neno non vaia sufrir-lo peso da masculinidade tradicional.

Este modelo de masculinidade está inmerso nos contos, nos debuxos animados, nos libros de texto, nos heroes tanto reais como de ficción, na linguaxe que usamos. De aí que a familia, sendo a referencia máis importante na vida dun neno, non poida controlar por si mesma este conxunto de mensaxes simbólicos que teñen moitísima forza na nosa cultura.

Ademais, é moi común, que tanto as familias como o profesorado, cando ven a un neno con este dilema, teman que opte polo camiño máis difícil, ou sexa, que se desmarque dos demais nenos. Esta preocupación non vén porque estean de acordo co modelo que os demais nenos lles están impoñendo, senón por medo a que sufra por ser diferente.

E este temor que é moi humano, imponse a modo de trampa, facendo pensar que é fundamentalmente este neno quen ten un problema, cando en realidade son os demais nenos quen teñen un problema na medida na que non son capaces de aceptar e valorar formas diferentes de desenvolver-la masculinidade.

A necesidade de aceptación e recoñecemento é unha necesidade humana, e se os demais nenos esixen a asunción de determinados patróns para que iso se produza, o máis probable é que o neno se vexa abocado a asumilos.

Este tipo de aprendizaxe acentúase cando no contexto escolar non se nomean as mulleres, valóranse ás nenas cando son capaces de imitar ós nenos e non por si mesmas, cando os seus xogos e as súas fantasías se consideran afectados. Con estes comportamentos a rixidez no mundo masculino se fai maior porque, dalgún modo, senten que desprazarse ó mundo feminino é perder algo valioso.

Finalmente, habería que prestar atención ó modelo educativo. Tanto nas familias como nas escolas acostuman pesar máis o deber ser que a expresión do ser. Así, por exemplo, se un neno di que non quere ó seu pai, é habitual que se lle convenza de que o ten que querer, en lugar de aceptalo, escoitalo e intentar entender que hai detrás desa expresión de desamor. E deste modo o neno aprende a dicir que o quere para que se lle acepte ou, simplemente, para que o deixen en paz, en lugar de aprender a querelo realmente.

Este exemplo, como moitos outros, dá conta dunha práctica que dificulta que o neno saiba recoñece-lo que sente e desexa realmente, saiba escoitar e saiba ir máis aló dos estereotipos.

¿QUE SE PODE FACER NA ESCOLA PARA EVITAR E PARA AFRONTAR ESE TIPO DE SITUACIÓNS?

En primeiro lugar, é necesario recoñece-la situación. É frecuente que non se perciba todo o sufrimento e a división interna que vive o neno, e se considere que o seu achegamento cada vez máis forte ó mundo dos outros nenos e o distanciamento da súa mellor amiga é unha opción libre. Para iso fai falta atención e escoita.

A partir de aí é importante escoitarmos e entender os nosos propios sentimentos e pensamentos como educadores e educadoras. É probable que teoricamente nos guste que os nenos “rompan moldes”, pero que, ante situacións concretas, sintamos preocupación polo comportamento “efeminado” do neno, e incluso alivio cando vai asumindo o rol tradicionalmente masculino.

Non se trata de culparnos por sentires o que “non deberíamos” sentir, senón de comprender que toda esta bagaxe histórica forma parte tamén de nosotras, de nosoutros, dos pais e das nais. Só desde o recoñecemento podemos comezar a cuestionalo e a transformalo.

Os medos e as inseguridades que toda esta bagaxe histórica nos trae, poderémolo minorar desde o apoio e o intercambio con outras persoas adultas. Esta tarefa é especialmente interesante coas familias, polo menos con aquelas que senten interese por educar a nenos e a nenas libres, a pesar de teme-las consecuencias desa liberdade.

É interesante procurar dar seguridade á familia, facéndolles saber que a diferenza que este neno amosa en relación ós outros é froito da súa maior liberdade, o que indica ter recibido unha educación máis aberta e libre de estereotipos. Pretender esconder esa manifestación da súa singularidade é sufrimento, en cambio, non facelo supón enfrontarse ós demais nenos.

Agora ben, para ser diferente e poder estar a gusto con iso é necesario apoio e aceptación. Ese é o noso traballo: a aceptación, a escoita e a valoración.

Xunto a isto é importante traer á aula modelos diversos e humanos de masculinidade (a través de contos, entrevistas reais, personaxes históricas, películas, debuxos animados, etc.) para que esa aceptación forme parte tamén da súa relación cos demais nenos.

Tamén é importante recoñecer e dar valor ás nenas e ás mulleres. Así mesmo, traballar para coñecer, aceptar, valorar e coidalo propio corpo e a diferenza sexual. E, finalmente, levar á aula unha dinámica que produza nos outros nenos e tamén nas nenas un cuestionamento do modelo de masculinidade violento. Para todo iso, presentáronse diversas ferramentas nos capítulos anteriores desta guía.

UNHA SITUACIÓN EN PRIMARIA

Nunha clase de terceiro de primaria a segregación é moi alta. Os nenos e as nenas case non se relacionan entre si (exceptuando os momentos nos que a dinámica da clase as “obriga” a iso): xogan a xogos diferentes, ocupan espazos diferentes, e non amosan ningún tipo de interese por modificar este tipo de comportamento. É máis, as nenas rexeitan os xogos e as formas de ser dos nenos e o mesmo lles ocorre ós nenos en relación ás nenas.

¿QUE APRENDERON ESTAS NENAS E ESTES NENOS?

Estes nenos aprenderon a valorar a relación con outros nenos, do mesmo modo que estas nenas aprenderon a valorar a relación con outras nenas. Así mesmo, aprenderon que han de ser como se lles di que son os homes e as mulleres para integrarse e ser aceptados socialmente. E xunto a isto, aprenden a rexeitalo diferente, como se implicara contaminación, en lugar de intercambio e riqueza.

Ademais, nos nenos este rexeitamento do feminino acostuma significar un modo de non perderlo seu lugar no centro. Nas nenas parece que pesa máis o desgusto polos modos máis brutos e agresivos de ser e facer dos nenos.

Este desinterese cara ó diferente tamén se pode apreciar nas relacións unisexuais, aínda que a súa concreción sexa distinta. As nenas aprender a criticar a aquelas nenas que non asumen o rol marcado por elas e os nenos aprender a rexeitar a aqueles nenos que non asumen o rol marcado por eles.

O rexeitamento dos nenos cara a un neno que se desmarca do modelo androcéntrico e violento é maior e máis virulento que o que teñen habitualmente as nenas cara a unha nena “diferente”. Así mesmo, é frecuente que os nenos marxidados sexan acollidos por elas.

Por outra parte, nalgunhas destas nenas dáse un fenómeno máis ou menos novidoso: amosan brutalidade nas súas formas de actuar. Parece como se aprendesen que este é un modo eficaz de dar resposta ás agresións sufridas só polo feito de seren nenas (xa non queren ser vítimas) ou simplemente de atacaren antes de que sexan agredidas. Aprenderon tamén que este é un modo de facerse visibles.

¿COMO O APRENDERON?

A través de diferentes medios (películas, debuxos animados, homes e mulleres concretos con quen se relacionan, libros de texto, a parte da Historia que se lles conta) aprenderon a relacionar ser home e ser muller con modelos estereotipados.

Se xunto a isto, obtiveron pouca información sobre o seu propio corpo e lles resultou difícil aceptalo e recoñecelo sen medo nin sensación de sucidade, reforzáuselles máis a idea de que os sexos se definen polos estereotipos e non polas diferencias hormonais e xenitais que existen nos seus corpos.

Á parte do dito, diversas prácticas educativas (tanto na casa como na escola) puxeron máis o acento na integración de cada nena ou neno que na expresión da súa singularidade. É un modelo que entende que as relacións funcionan cando non hai conflitos (ou mellor, cando estes non saen á luz) e, polo tanto, cando prima a homologación. De modo que de forma velada estamos ensinando que “romper moldes” é crear problemas e dificultades.

Deste xeito aprenden a reproducir modelos e non a crear modelos propios e orixinais, chegan a normaliza-los estereotipos e a entender, por exemplo, que os nenos non bailan ballet ou que as nenas non son boas xogando ó fútbol, porque no seu mundo concreto os nenos non bailan ballet e son poucas as nenas que se atreven a xogar ó fútbol con eles.

Ó normaliza-los estereotipos non senten interese por aprender e relacionarse coas persoas do outro sexo, porque son persoas que fan aquilo que eles e elas non fan ou non deben facer. Enténdese deste modo que se trata dun intercambio negativo, que non lles achega nada novo e realmente interesante para o seu mundo, e inclusive pode levarlles a vivir situacións de rexeitamento.

¿QUE SE PODE FACER NUNHA ESCOLA PARA EVITAR E/OU AFRONTAR ESTE TIPO DE SITUACIÓNS?

Para empezar a abordar unha situación deste tipo é necesario entende-la necesidade de que cada nena e cada neno coñeza o seu propio corpo e entenda realmente qué significa ser home e qué significa ser muller. Tamén é necesario comprende-la súa necesidade de relacionarse con persoas do seu mesmo sexo: son a súa referencia, son relacións que permiten recoñecerse e descubrir qué significados culturais, sociais e individuais existen en torno ó seu propio sexo.

De aí que non se trate de promover grupos e actividades mixtas sen ter en conta esta necesidade, porque isto suporía na vivencia de calquera nena ou neno unha imposición, non unha oportunidade para aprender outras formas de relación. Así mesmo, comprender este feito é prestar atención ás dificultades e necesidades que se dan nas relacións unisexuais, nas cales tampouco é fácil expresa-las diferencias e afronta-los conflitos.

Entre as nenas acostuma haber unha dificultade para poñer unha medida sensata nas súas relacións, é habitual que pidan ás súas amigas practicamente “todo” (que lles conten todo, que estean aí para todo, etc.). Desde aí, calquera pequena diferenza ou conflito transfórmase nun obstáculo moi grande. Por todo iso, é importante axudalas a comprender que cada unha é singular, que o seu valor radica naquilo que ten de orixinal, que cada unha nos achega cousas distintas, que non podemos pedi-lo mesmo a mulleres diferentes e que non existe ningún modelo prefixado de cómo son ou deben se-las amigas.

Entre os nenos a dificultade acostuma ser máis ben a contraria. Mostralos seus afectos, as súas debilidades, os seus medos, as súas caricias, acostuma resultar estraño e, no peor dos casos, producir rexeitamento. As súas relacións tenden a desenvolverse máis ó redor dunha actividade concreta e, en menor medida, no intercambio sen máis. De modo que facilitárlle-lo intercambio afectivo, o contacto físico, a aceptación de formas diferentes e orixinais de ser home, é axudarlles a crear unha maior riqueza nas súas relacións e unha maior liberdade.

Seguindo co traballo en grupos unisexuais, podemos aproveitalo como un pequeno laboratorio onde adestrarse na superación dos estereotipos. Neste senso é un éxito conseguir que un grupo de rapazas se encargue de coloca-las mesas dunha clase de xeito concreto para unha determinada actividade ou que un grupo de rapaces se encargue da limpeza desa clase durante unha semana. É un modo de saber que as rapazas e os rapaces poden “romper moldes” por si mesmos.

Todo este traballo previo permite unha base máis positiva para a creación de grupos mixtos. Estes non son un fin en si mesmos, senón un medio para lograr determinados fins. Traballar en grupos mixtos non garante que os nenos se interesen por coñecer e aprender das nenas, nin que as nenas se interesen por coñecer e aprender dos nenos.

Agora ben, na medida en que se traballou coa clase o gusto por ser singular e diferente, así como o pracer por relacionarse coas diferencias, o interese cara a esa diferenza primeira (a diferenza sexual) ten un prometedor caldo de cultivo no que desenvolverse.

Neste senso, tódalas referencias de homes que se uniron ás mulleres para desenvolver determinadas tarefas (por exemplo, homes que sacan ás súas criaturas ó parque e se xuntan con outras nais e son felices, ou parellas que van xuntos facer a compra do mes e logo van xogar ó tenis) e viceversa (por exemplo, mulleres que investigan nun laboratorio cos seus compañeiros sobre determinadas enfermidades, ou parellas que arranxan conxuntamente os enchufes da súa casa) son apoios reais e concretos que permiten un avance maior neste senso.

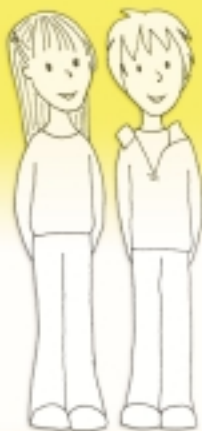
En definitiva, trátase de poñer-lo acento no que temos que aprender da xente diferente e da diferenza de cada alumno e alumna da clase. O obxectivo último é a liberdade e o interese por relacionarse co diferente.

.....99



- AA.VV. *La diferencia sexual en educación*. Cuadernos de Pedagogía, nº 306, outubro. (2001).
- AA.VV. *Guerras que yo he visto. Saberes de mujeres en la guerra*. Cadernos inacabados 45. Editorial Horas y Horas. Madrid. (2001).
- AA.VV. *Las mujeres en el sistema educativo*. CIDE / Instituto de la Mujer. Madrid. (2001).
- AA.VV. *Lo femenino y lo masculino en el diccionario de la lengua de la Real Academia Española*. Instituto de la Mujer. Madrid. (1998).
- AA.VV. “Maltrato entre iguales”. Monográfico da Revista Cadernos de Pedagogía, nº 270. Editorial Praxis. Barcelona. (1998).
- AA.VV. “La Violencia en los Centros Educativos”. Monográfico da Revista de Educación, nº 313. MEC. Madrid. (1997).
- CASCÓN, Paco. “Educar en y para el conflicto en los centros”. Monográfico da Revista Cuadernos de Pedagogía, nº 287. Barcelona. (2000).
- CIFUENTES PEREZ, Luis María. *Para educar contra la violencia (unidad didáctica)*. IEPALA. Madrid. (1996).
- Colectivo Harimaguada. *Carpetas didácticas de Educación Afectivo Sexual*. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. (1994).
- FABER, Adele y MAZLISH, Elaine. *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Ediciones Medici. Barcelona. (2002).
- FISAS, Vicenç (Ed.) *El sexo de la violencia*. Icaria. Barcelona. (1998).
- HERNÁNDEZ, Graciela y JARAMILLO, Concepción. “Violencia y diferencia. Violencia sexual en la escuela”. En Santos Guerra, Miguel Angel (coord). *El harén pedagógico*. Perspectivas de Género en la organización escolar. Graó. (2000).
- INSTITUTO DE LA MUJER. *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud*. Serie cuadernos de educación no sexista, nº 7. Madrid. (1998).

- INSTITUTO DE LA MUJER. *Relaciona. Una propuesta ante la violencia*. Serie cuadernos de educación no sexista, nº 11. Madrid. (2001).
- HERNÁNDEZ, Gaciela y JARAMILLO, Concepción. *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*. Serie cuadernos de educación no sexista, nº 12. Instituto de la Mujer. Madrid. (2002).
- JOURDAN, Clara. *Las relaciones en la escuela* en “Educar en Relación”. Serie Cuadernos de educación no sexista, nº 6. Instituto de la Mujer. Madrid. (1998).
- LARRAURI, Maite. *La guerra según Simone Weil*. Colección Filosofía para profanos. Tandem ediciones. Valencia. (2002).
- MORALES, Pedro. *La relación profesor-alumno en el aula*. PPC Editorial. Madrid. (1998).
- MIEDZIAN, Miriam. *Chicos son, hombres serán*. Ed. Horas y Horas. (1995).
- MEBES, Marion y SANDROCK, Lydia. *Nin un biquiño á forza*. Ed. Maite Canal e Servicio Galego de Igualdade. (2002).
- ORTEGA RUIZ, Rosario. *Relaciones personales en la educación: el problema de la violencia escolar*. El siglo que viene. Sevilla. (1992).
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis. *El discurso de la violencia y su interpretación en el aula*. Servicio de Publicación da Universidade de Córdoba. Córdoba. (1998).
- Seminario Permanente de Educación para a Igualdade, Servicio Galego de Igualdade. O centro educativo. *Un espacio para a igualdade entre nenas e nenos*. (2000).
- RIVERA GARRETAS, Milagros. *El Fraude de la Igualdad*. Planeta. Barcelona. (1997).
- TORREGO, Juan Carlos. *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Ed. Narcea. Madrid. (2000).
- URRUZOLA, M^a José. (material para el aula). *Aprendiendo a amar desde el aula. Manual para escolares. Secundaria*. Maite Canal. Bilbao. (1991).



Educar para previr-la violencia de xénero

Guía para o profesorado de educación infantil e primaria

84-453-3666-5



9 788445 336663