

tarbo **ya**

número **14** • **Septiembre-Diciembre 1996**

Revista de

investigación e

innovación educativa

Universidad Autónoma de Madrid
Instituto de Ciencias de la Educación

tarbiya

Revista de investigación e innovación educativa

número **14** • **Septiembre-Diciembre** 1996

MONOGRÁFICO

EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD

COMPILACIÓN:

ISABEL CORRECHER y PILAR PÉREZ CANTÓ

Instituto Universitario de Estudios de la Mujer



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRECTOR: Fernando Arroyo Ilera
SUBDIRECTOR: Nicolás Rubio Sáez
SECRETARIO: Manuel Álvaro Dueñas

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Jesús Alonso Tapia, Carmen Aragonés Prieto, Isabel Brincones Calvo, Jesús Crespo Redondo, M^a África de la Cruz Tomé, M^a Luisa Ortega Gálvez, María Rodríguez Moneo, César Sáenz de Castro, Eugenia Sebastián Gascón.

CONSEJO ASESOR:

Juan José Aparicio (U. Complutense de Madrid), Horacio Capel (U. de Barcelona), Mario Carretero (U. Autónoma de Madrid), Antonio Corral (U. Nacional de Educación a Distancia), Juan Delval (U. Autónoma de Madrid), Miguel de Guzmán (U. Complutense de Madrid), Eugenio Hernández (U. Autónoma de Madrid), Francisco Jaque (U. Autónoma de Madrid), Elena Martín (U. Autónoma de Madrid), Javier Ordóñez (U. Autónoma de Madrid) y José Otero (U. de Alcalá de Henares).

SECRETARÍA DE REDACCIÓN: Fernando Mir Cordero
DISEÑO DE PORTADA E INTERIORES: Alfonso Meléndez

«*Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, no se identifica necesariamente con el contenido de los trabajos ni con la opinión de los autores que publica.»

REDACCIÓN:

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28044. Madrid
☎ 397 46 35. Fax: 397 50 20
397 50 22
CORREO ELECTRÓNICO: malvaro @ ccuam3. sdi. uam. es

índice

INTRODUCCIÓN GENERAL

- 7** **El Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid.**
Otilia Mó Romero
- 11** **La Conferencia de El Cairo: habilitación de la mujer, programas de población y desarrollo sostenible.**
Concha Camarero Bullón
- 23** **La Conferencia de Pekín: Educación, desarrollo e igualdad.**
Virginia Maquieira D'Angelo
- 33** **Género y coeducación (un comienzo de libertad...).**
Paola Castagno Ayala
- 43** **La Historia de la Educación de las mujeres en España.**
Margarita Ortega López

EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

- 57** **Los roles de género, una construcción social. Reflexiones para la Educación Secundaria.**
Mónica Egea Reche
- 65** **Reflexiones en torno a la sensibilización sobre la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas.**
Concepción Jaramillo Guijarro

71 **Estereotipos de género en el alumnado de Educación Secundaria.**
Carmen Diego, M^a Ángeles Espinosa, Margarita Eva Rodríguez e Isabel Rupérez

81 **La Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los sexos en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: la experiencia F.I.P.S.**
M^a Isabel Correcher Tello

APUNTES DESDE EL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

89 **Condicionamiento de género en la Educación para la Salud.**
C. Prado, P. Gómez-Lobo, A. Ramos, R. Cuesta, P. Acevedo, M.C. Casals, S. P. Periañez, S. Martín y C. Arauro

97 **Mujeres y salud reproductiva en Perú: propuestas de educación y criterios de evaluación.**
Inmaculada Calzado del Llano y José Antonio Corraliza Rodríguez

INVESTIGACIÓN Y UNIVERSIDAD

107 **Los estudios de las mujeres en los nuevos Planes de Estudio de la UAM.**
María Pilar Pérez Cantó

117 **Una asignatura de la UAM desde la perspectiva de género: historia de las mujeres en la Antigüedad Greco-Romana.**
Elisa Garrido González

123 **El libro blanco de los Estudios de las mujeres en las universidades españolas.**
Mayte Gallego

Introducción

G e n e r a l

El Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid

QUIERO en primer lugar agradecer al

Otilia Mó Romero*

Ley de Reforma Universitaria por real decreto 842/1993 de 28 de Mayo (BOE de 17 de Junio de

Profesor Fernando Arroyo, Director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y a Manuel Álvaro, coordinador de publicaciones de dicho centro, el que hayan encargado a nuestro Instituto este monográfico de la revista *Tarbiya*, lo que supone una ocasión inmejorable para dar a conocer, en ámbitos que en algún caso serán distintos de los habituales, algunas de las actividades del mismo.

Para encuadrar mejor los trabajos que se presentan a continuación, me toca a mí hacer una breve reseña general de objetivos, estrategias seguidas, así como de las actividades desarrolladas para la consecución de los fines que desde el Instituto Universitario de Estudios de la Mujer (IUEM) se persiguen, siendo por supuesto uno de estos fines contribuir, aunque sea de forma modesta, a la educación para la igualdad, entendida ésta en su acepción más amplia.

El IUEM de la UAM surge como Seminario de Estudios de la Mujer en el año 1979, siendo reconocido como Instituto de Investigación en el marco de la

1993). Los miembros del IUEM —en la actualidad 48— son profesoras/es de la UAM, que en su trabajo docente y/o de investigación están interesados en los estudios de las mujeres o de género y que deciden voluntariamente pertenecer a dicha Institución. Esto convierte a nuestro Instituto en punto de encuentro y debate, docente-investigador, con marcado carácter multidisciplinar.

Los objetivos que pretendemos podría sintetizarlos en tres: a) Potenciar la Docencia y la Investigación sobre temas y perspectivas de interés para las mujeres en la UAM. b) Fomentar la incorporación activa de las mujeres a los procesos de creación de la ciencia y la cultura. c) Promover la incorporación de los estudios de género al cuerpo general del conocimiento dentro de la «Academia», así como su difusión a la sociedad para que puedan servir de referente y ayuden a evitar situaciones de discriminación.

Para la consecución de estos objetivos, hemos optado por una estrategia múltiple, consistente, no sólo en desarrollar actividades propias del Instituto

* La profesora Otilia Mó Romero ha sido directora del IUEM hasta mayo de 1996, durante la elaboración de este número. La profesora Pilar Pérez Cantó es la actual directora.

sino también en tratar de introducir en los distintos Departamentos de los que formamos parte, y en la medida de lo posible, la perspectiva feminista a fin de que ésta sea incorporada a sus proyectos de investigación y planes docentes, tanto en los programas de las asignaturas curriculares de los distintos ciclos, así como, en la posible oferta de asignaturas nuevas a medida que una mayor flexibilidad en los planes de estudio lo permita.

A nivel de proyectos, de investigación el Instituto ha intentado potenciar como propios proyectos interdisciplinares que estudien un mismo tema desde la perspectiva de diferentes áreas de conocimiento. Esto ha supuesto, sin duda, no sólo un análisis más completo y profundo sino también una complementariedad que es muy poco común a otros proyectos, dada la estructuración por Departamentos asociados a áreas de conocimiento, que se da en nuestros centros. Es precisamente el componente interdisciplinar el que ha dado lugar a los aspectos más atractivos y novedosos de nuestras investigaciones. Los proyectos que se han desarrollado han sido subvencionados por distintas entidades. El Instituto de la Mujer, subvencionó, entre otros, el proyecto «Libro Blanco de los Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas», que es presentado más ampliamente en un artículo posterior por la Profesora Mayte Gallego; otros lo han sido por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid —un ejemplo de éstos sería «Las Mujeres en Madrid en la Edad Moderna» cuya investigadora principal ha sido la Profesora Margarita Ortega—. La DGICYT ha financiado también diversas iniciativas, algunas en el área de la Salud, como la dirigida por las Profesoras Julia Sebastián y Consuelo Prado, o la dirigida por la Profesora Cristina Bernis; en el área de Humanidades la dirigida por Margarita

Ortega, etc. En todos ellos se involucran profesoras/es de distintas áreas de conocimiento y de distintos Departamentos. En estos últimos años hemos participado también en proyectos financiados por la Unión Europea, fundamentalmente en proyectos de Capital Humano y Movilidad. El ejemplo más significativo al respecto es la red europea «The Gender Perspective of the Quality of Live in the STPO Program», en la que estamos involucradas la Profesora Mayte Gallego y yo misma.

En las actividades docentes hemos comenzado nuestra oferta en el Tercer Ciclo, participando con asignaturas en los diferentes programas de distintos Departamentos de la UAM, con una oferta promedio en los últimos años de 8 a 10 asignaturas cada curso. A medida que se han ido imponiendo los nuevos planes de estudio de las diversas licenciaturas, en donde hay una mayor flexibilidad sobre todo en lo que respecta a asignaturas optativas, hemos intentado incorporar el mayor número posible de ofertas. Este punto se desarrollará también en mayor extensión más adelante (véase el artículo de las Profesoras Pilar Pérez Cantó y Elisa Garrido). Ha sido también importante, desde el punto de vista docente, la participación en el programa Erasmus de la Unión Europea, hemos enviado un promedio de 8 estudiantes cada curso en los últimos 6 años dentro del programa «Women's Studies and Education». Se ha solicitado a Bruselas que dicho programa continúe dentro del nuevo programa Sócrates, en el que también se incorporará la red temática de Estudios de la Mujer. Añadir que nuestro Instituto participa también en otros programas europeos como el programa ALFA «Mujeres y Ciudadanía en América Latina». Por último señalar nuestra colaboración con el ICE, dentro del Curso de Formación Inicial de Profesorado de Secundaria, impartiendo la asigna-

tura de «Educación para la Igualdad de Oportunidades entre ambos Sexos» cuya coordinadora es la Profesora Julia Sebastián (ver el artículo de Isabel Correcher al respecto).

Además de la actividad apuntada en investigación y docencia, nuestro Instituto desarrolla cada año una serie de actividades propias, de las cuales la más emblemática es para nosotras las «Jornadas de Investigación Interdisciplinar» que sobre distintos temas tienen lugar cada dos años y de las cuales hemos publicado en todas las ediciones el correspondiente libro (ver lista de publicaciones del IUEM). Las XI Jornadas con el título «Género, Clase y Etnia en los Nuevos Procesos de Globalización» han sido las últimas celebradas. Están previstas además otras actividades para éste año que nos sirven como ejemplo de lo que es la norma habitual: a) Seminario «Las Mujeres y la Construcción Europea», b) Programa de intervención psico-social en

mujeres con cáncer de mama. c) Percepción, tratamiento y diagnóstico de problemas de salud en la mujer, etc. Todas estas actividades programadas a lo largo del año están abiertas al público en general y a los/as estudiantes de la UAM en particular. Hay que decir que en todos los casos están patrocinadas por distintos organismos, como el Instituto de la Mujer (Ministerio de Asuntos Sociales), la Dirección General de la Mujer de la CAM, así como, en casos concretos, por diversas entidades privadas.

Solamente añadir, como colofón a esta breve presentación, que mantenemos abierta al público, en horario de mañana, una biblioteca especializada con más de cuatro mil títulos en sus fondos, así como algunas de las revistas más prestigiosas del campo. La existencia de esta biblioteca es un logro que nos enorgullece muy particularmente y su mantenimiento nos parece fundamental para seguir avanzando en nuestro trabajo.

Otilia Mó Romero

Instituto Universitario de Estudios de la Mujer

Universidad Autónoma de Madrid

La Conferencia de El Cairo: habilitación de la mujer, programas de población y desarrollo sostenible

¿Y por qué hemos de tener privilegio?,

¿porque somos más fuertes?

entonces sería injusticia manifiesta [...].

Iguales serían las fuerzas si también lo fuera la educación.

(Montesquieu: *Cartas Marruecas*)

Concepción Camarero Bullón

LA decisión de poner en marcha los trabajos para celebrar una nueva Conferencia internacional sobre población y desarrollo data de una resolución de las Naciones Unidas de 1989. La Conferencia, celebrada en 1994, ha estado precedida por unas conferencias regionales, que se han ocupado separadamente de cuatro grandes espacios: Europa y América del Norte (EEUU y Canadá), Asia y Australia, África y América Latina, y por una serie de reuniones de trabajo de los denominados Comités preparatorios, que pergeñaron las líneas maestras de la Conferencia, algunas de las cuales fueron:

- que el eje sobre el que debía girar la misma era el problema de la población;

- que las recomendaciones que salieran de ella debían estar orientadas a la acción, y ser, por tanto, claras, concretas y realizables. En consecuencia, deberían ir acompañadas de una evaluación realista de los costes económicos de las actuaciones que se propusieran;

- que los derechos del individuo son inviolables y, por tanto, habían de respetarse y tenerse

siempre presentes en todos y cada uno de los temas que se debatieran, en los objetivos que se marcaran y en los medios que se recomendaran para alcanzar los objetivos propuestos;

- que debía hacerse especial hincapié en todo lo referente a la mejora de las condiciones de vida, la situación sanitaria, la formación y el papel de la mujer en la sociedad, y todo ello muy especialmente referido al Tercer Mundo. Pues, en esa zona más que en ninguna otra, es necesario incorporar a la mujer como agente activo en la construcción de un modelo de desarrollo sostenible, y, por otro lado, su participación activa y consciente es condición previa y necesaria para que cualquier política demográfica que se plantee sea realmente eficaz;

- que el documento final debía prestar especial atención a las necesidades de planificación familiar, información y educación de las parejas jóvenes y de los adolescentes;

- que, asimismo, debía recoger con especial cuidado las necesidades y puntos de vista sobre los temas tratados de los denominados, eufemísticamente, países en desarrollo.

Con estas directrices, se procedió a elaborar el denominado *Programa de Acción de la Conferencia Internacional de la Población y el Desarrollo*, que es el que fue discutido y finalmente consensuado, tras arduos debates y con reservas de algunos países a determinados conceptos y contenidos¹, en la Conferencia celebrada entre los días 5 y 13 de septiembre de 1994 en la ciudad de El Cairo (Egipto).

Dicho Programa está organizado en dieciséis grandes capítulos:

1/ *Preámbulo*, en el que se recogen brevemente dos grandes tipos de información: uno primero consistente en algunos datos básicos sobre la población mundial y sus problemas y otro que sirve para enmarcar la Conferencia en el contexto de las actividades de las Naciones Unidas relacionadas con la población y el desarrollo.

2/ *Principios*. Este capítulo recoge los que serán los quince principios básicos e inviolables que deberán presidir los trabajos, entre los que se incluyen el de que todos los seres humanos nacen libres e iguales, que son el elemento central del desarrollo sostenible, que todas las personas tienen derecho a la educación, etcétera.

3/ *Relaciones entre la población, crecimiento económico sostenido y desarrollo sostenible*, desglosado en tres apartados: integración de las políticas demográficas y de desarrollo; relaciones entre po-

blación, crecimiento económico sostenido y pobreza, y entre población y medio ambiente.

4/ *Igualdad y equidad entre los sexos y habilitación de la mujer*. El capítulo se estructura en tres bloques: la mejora de la condición de la mujer; la problemática de las niñas, y las responsabilidades y participación del hombre en la necesaria mejora de la situación de la mujer.

5/ *La familia, sus funciones, derechos, composición y estructura*, tratando como temas centrales la diversidad de la estructura y la composición de la familia y el apoyo socioeconómico a esta institución.

6/ *Crecimiento y estructura de la población*, analizando y exponiendo la situación mundial en lo relativo a tasas de fecundidad, mortalidad y crecimiento vegetativo; los problemas y necesidades de los niños, de los jóvenes, de las personas de edad y de las personas discapacitadas, así como la situación de las poblaciones indígenas.

7/ *Derechos reproductivos y salud reproductora*, dedicando diferentes apartados a los derechos reproductivos y salud reproductiva; a la planificación familiar; a las enfermedades de transmisión sexual y prevención del virus de inmunodeficiencia humana (VIH); a la sexualidad humana y relaciones entre los sexos, y, finalmente, a los adolescentes.

8/ *Salud, morbilidad y mortalidad*, centrándose en cuatro grandes temas: atención primaria y salud pública, supervivencia y salud de los niños, salud de la mujer y maternidad sin riesgos, el virus de inmunodeficiencia humana (VIH) y el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA).

9/ *Distribución de la población, urbanización y migración interna*, abordando los temas de distribución de la población y desarrollo sostenible, crecimiento de la población en las grandes urbes y la

1 La Resolución final de la Conferencia, basada en el Programa de Acción, se aprobó con la reserva de Afganistán, Argentina, Brunei, Djibouti, Ecuador, Egipto, El Salvador, Emiratos Árabes Unidos, Filipinas, Guatemala, Honduras, Irán, Jordania, Kuwait, Libia, Malta, Nicaragua, Perú, República Dominicana, Paraguay, Santa Sede, Siria y Yemen en lo referente a la interrupción del embarazo y a algunos conceptos, como el de pareja, familia, salud reproductiva, derecho reproductivo, regulación de la fecundidad y fertilidad, etc. En el caso de Filipinas, su objeción está referida sólo al tratamiento dado al derecho de reunificación familiar, siendo el único país que presenta reserva al respecto, a pesar del encono con que se debatió el tema.

problemática de las personas desplazadas en sus propios países, es decir, las migraciones interiores.

10/ *Migración internacional*, analizando la relación entre las migraciones internacionales y el desarrollo, y la problemática de los migrantes documentados, de los indocumentados, de los refugiados, solicitantes de asilo y personas desplazadas en general.

11/ *Población, desarrollo y educación*, dedicando una primera parte a educación, población y desarrollo sostenible y una segunda a información, educación y comunicación en materia de población.

12/ *Tecnología, investigación y desarrollo*. Bajo este título se hacen diferentes y muy variadas consideraciones sobre la importancia de la reunión, análisis y difusión de datos básicos sobre los diferentes aspectos demográficos, en la investigación sobre la salud reproductiva y en diferentes aspectos económicos y sociales.

13/ *Actividades nacionales*: en las que engloban políticas y planes de acción nacionales, gestión de los programas y desarrollo de los recursos humanos y movilización y asignación de recursos.

14/ *Cooperación internacional*, haciendo especial hincapié en las responsabilidades de los implicados en el desarrollo y en la necesidad de lograr un compromiso para financiar las actividades de población y desarrollo.

15/ *Colaboración con el sector no gubernamental*. El capítulo se dedica a las organizaciones no gubernamentales locales, nacionales e internacionales, y al papel que debe y puede jugar el sector privado en el proceso de construcción de un modelo de desarrollo sostenible y en las actividades y programas relacionados con la población.

16/ *Actividades complementarias a la Conferencia* que deberán llevarse a cabo a nivel nacional,

regional y subregional para lograr los objetivos marcados en ella².

Tal como queda patente en la propia resolución de 1989, los promotores de la Conferencia eran conscientes de que cualquier política de población y desarrollo que quiera ser realmente eficaz pasa por la formación y equiparación de la mujer, especialmente en las sociedades del Tercer Mundo, en buena parte de las cuales se encuentra en situación realmente preocupante. Por ello la Conferencia de El Cairo recibió el mandato no sólo de examinar las cuestiones referentes a población, crecimiento económico sostenido y desarrollo sostenible y sus interrelaciones, sino también los avances «*en la situación educacional y económica de la mujer y su habilitación*». De ahí la importancia que en el Programa de Acción finalmente aprobado se ha dado a la mujer, a la mejora de su situación y a su papel como agente para hacer realidad un desarrollo auténticamente sostenible y unas políticas de población eficaces y a la vez respetuosas de los derechos del individuo.

En la mente de los promotores y organizadores —las Naciones Unidas por medio de su Fondo de Población (FNUAP)—, la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo no queda como un hecho aislado, sino que es heredera directa de anteriores Conferencias de población (Roma, 1954, Belgrado, 1965, Bucarest, 1974 y México, 1984), sus conclusiones deben complementar y proseguir

2 El Programa de Acción se aprobó en la 13ª sesión plenaria, expresando sus observaciones y reservas, al capítulo 1, Brasil y Austria; al 2, Irán y China; al 4, Irán y Libia; al 5, República Dominicana, Pakistán y Zimbabwe; al 7, Afganistán, Argelia, Djibouti, Egipto, El Salvador, Indonesia, Irán, Jordania, Kuwait, Libia, Malasia, Maldivas, Malta, Siria y Yemen; al 10, Filipinas y Costa de Marfil; al 14, Australia, y al 16, Túnez y Senegal.

el desarrollo de las líneas establecidas por otras reuniones internacionales, y, por tanto, sus recomendaciones han de basarse y ser compatibles con los acuerdos a los que se llegó en la *Conferencia Mundial para el Examen y Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: igualdad, desarrollo y paz* (Nairobi, 1985); la *Cumbre Mundial en favor de la Infancia* (Nueva York, 1990); la *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo* (Río de Janeiro, 1992); la *Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (Viena, 1993); el *Año Internacional de la Poblaciones Indígenas del Mundo* (1993); la *Conferencia Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de los Pequeños Estados Insulares en Desarrollo* (Barbados, 1994) y el *Año Internacional de la Familia* (1994). Asimismo, sus resultados han de ser importantes contribuciones para otras conferencias que se celebrarían en los dos años siguientes: la *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*; la *IV Conferencia Mundial sobre la Mujer: acción para la igualdad, el desarrollo y la paz* (Beijing, 1995); la *II Conferencia de las Naciones sobre los Asentamientos Humanos* (Hábitat II), a la preparación del Programa de Desarrollo, así como a la celebración del 50 aniversario de la fundación de las Naciones Unidas. En el propio Preámbulo del Programa de Acción se recoge de forma explícita ese papel de puente entre el pasado y el futuro y la especial atención dedicada a la mujer: «*se espera que estos acontecimientos [la propia Conferencia y los por venir] sirvan para reiterar el llamamiento [...] para que se invierta más en las personas y para que se adopte un nuevo programa de acción para la habilitación de la mujer a fin de garantizar que participe plenamente a todos los niveles en la vida social, económica y política*».

Consecuentemente con este planteamiento, las alusiones a la participación de la mujer en aspectos esenciales en todos los ámbitos a los que se refiere el Programa de Acción aprobado para los próximos 20 años son constantes y merecerían un más amplio y profundo estudio. Ahora bien, dado el marco del presente trabajo —la educación para la igualdad—, vamos a centrarnos en el contenido del capítulo cuarto, dedicado monográficamente a la mujer, y que en buena medida es una síntesis de las posiciones mantenidas en la Conferencia sobre la situación, problemática y objetivos a conseguir en lo relativo a la mujer.

En dicho capítulo, los distintos aspectos relacionados con la situación de la mujer se estructuran en torno a tres grandes apartados temáticos: el primero es el titulado «*mejora de la condición de la mujer*», el segundo aparece bajo el escueto enunciado de «*la niña*», y el tercero está dedicado a analizar las «*responsabilidades y participación del hombre*» en la tarea de lograr la igualdad, la equidad entre los sexos y la habilitación de la mujer.

Cada uno de esos apartados se organiza, a su vez, en tres subapartados: el primero es el denominado «*bases para la acción*», que consiste en una exposición del estado de la cuestión; el segundo es una exposición de los objetivos a conseguir; y el tercero, las medidas a tomar para llegar a esos objetivos.

La mejora de la condición de la mujer

En las bases para la acción de este punto, los redactores del Plan de Acción de la Conferencia hacen una exposición sistemática de la situación de la mujer, y consideran:

1/ que la habilitación, la autonomía de la mujer y la mejora de su situación social, política, economi-

ca y sanitaria no sólo constituyen fines importantísimos en sí mismos, sino que son «*indispensables*» para lograr un desarrollo económico sostenible, pues para ello es necesario que hombre y mujer «*participen e intervengan por igual en la vida productiva y reproductiva*», incluido el reparto de «*responsabilidades en cuanto a la crianza de los hijos y al mantenimiento del hogar*»;

2/ que, hoy por hoy, en amplias zonas del mundo la mujer pone «*diariamente en peligro su vida, su salud y su bienestar porque está sobrecargada de trabajo y carece*» de capacidad real de decisión;

3/ que en la mayoría de las regiones del mundo a la mujer se le niega el acceso a la escolarización o, cuando éste se da, «*recibe menos educación académica que el hombre*», a la vez que se ignoran deliberadamente sus «*conocimientos, aptitudes y recursos para hacer frente a la vida*». Según datos de las Naciones Unidas, existen hoy en nuestro planeta, aproximadamente, 960 millones de personas adultas analfabetas, de las cuales dos terceras partes son mujeres, y 130 millones de niños que no asisten a la escuela primaria, de los cuales el 70% son niñas;

4/ que en muchas sociedades se dan unas relaciones de poder, tanto en el ámbito privado como en el público, que impiden que la mujer «*tenga una vida sana y plena*»;

5/ que para lograr cambios sustanciales en ese panorama es necesario adoptar medidas políticas que «*eliminen los obstáculos jurídicos a su participación en la vida pública*», que le permitan «*aligerar sus responsabilidades extremas*» en lo relativo a los quehaceres domésticos, así como poner en marcha programas educativos que despierten la conciencia social y «*que mejoren*» su acceso «*a una vida segura y a recursos económicos*» suficientes;

6/ asimismo, se afirma que, sin una correcta formación, a la mujer le es muy difícil, cuando no imposible, tomar decisiones «*a todos los niveles y en todas la esferas de la vida*», especialmente en el terreno de la sexualidad y la reproducción. Y hemos de tener presente que esa capacidad de decisión es condición necesaria «*para el éxito a largo plazo de los programas de población*», pues la experiencia ha demostrado sobradamente que «*los programas de población y desarrollo tienen la máxima eficacia cuando, al mismo tiempo, se adoptan medidas para mejorar la condición de la mujer*»;

7/ que la educación es esencial para preparar a la mujer y dotarla de los conocimientos, destrezas, aptitudes y autoestima necesarios para integrarse y participar plenamente en el proceso de desarrollo.

Puesto que la participación e integración femenina plena en el proceso de desarrollo económico sostenible es indispensable para el éxito del mismo, y que de él depende la supervivencia a largo plazo de nuestra especie sobre el planeta, los objetivos a conseguir son:

- 1/ «*lograr la igualdad y equidad basadas en la asociación armoniosa entre hombres y mujeres y permitir que la mujer realice plenamente sus posibilidades*»;
- 2/ «*potenciar la contribución de la mujer al desarrollo sostenible mediante su plena participación en el proceso de formulación de políticas y adopción de decisiones en todas las etapas y su intervención en todos los aspectos de la producción, empleo, actividades generadoras de ingresos, educación, salud, ciencia y tecnología, deportes, cultura y actividades relacionadas con la población y otras esferas, como formuladoras activas de las decisiones y como participantes y beneficiarias*» de ellas;

3/ «asegurar que todas las mujeres, al igual que los hombres, reciban la educación necesaria para satisfacer sus necesidades humanas básicas y ejercer sus derechos humanos».

Alcanzar estos tres objetivos prioritarios exige, según el Programa de Acción aprobado:

1/ la adopción urgente, por parte de los estados, de medidas que potencien la preparación y educación de la mujer y la eliminación de las desigualdades allá donde se den, y ello pasa por:

- a/ la creación de mecanismos que aseguren «la participación igual y la representación equitativa de la mujer» en todos los niveles de la vida política y pública;
- b/ la promoción de «la realización plena de la mujer», haciendo posible su acceso a la educación, con el consiguiente desarrollo de sus aptitudes y eliminación del analfabetismo; al empleo, eliminando así la situación de pobreza crónica que en muchas sociedades la aqueja, y a una correcta asistencia sanitaria, lo que llevaría a la mejora de su salud en general y reproductiva y sexual en particular;
- c/ la eliminación de todas aquellas prácticas que discriminan a la mujer, ayudándola a establecer y ejercer sus derechos, «incluidos los relativos a la salud reproductiva y sexual», pues, como se recoge taxativamente en el capítulo 7 del Programa, por su situación y consideración en muchas sociedades, es especialmente «vulnerable ante el comportamiento sexual imprudente de su pareja»;
- d/ llevar a cabo las acciones necesarias para mejorar la capacidad de la mujer, de forma que pueda incorporarse a ocupaciones diferentes de las que tradicionalmente ha venido desempeñando, que

faciliten su acceso al mercado laboral en situación de igualdad con el hombre así como a los sistemas de seguridad social, haciendo que su autonomía económica pueda ser una realidad;

- e/ eliminar la violencia contra la mujer sea del carácter que sea y provenga de donde provenga;
- f/ eliminar la discriminación laboral a la que se ven sometidas muchas mujeres por parte de los empresarios, citando expresamente, y como ejemplo, la exigencia de prueba del uso de contraceptivos o de la declaración de embarazo;
- g/ adaptar las legislaciones nacionales y tomar medidas conducentes a posibilitar que la mujer compatibilice «las funciones de dar a luz, amamantar y criar a sus hijos» con su presencia activa en el mundo laboral. Ello pasa por la reglamentación de horarios de trabajo flexibles, licencias de maternidad, facilidades para que las madres trabajadoras amamenten a sus hijos, licencias para padres y madres para atender a los hijos, servicios de guardería, seguro médico, etcétera.

2/ que todos los países hagan importantes esfuerzos por «promulgar, reglamentar y hacer cumplir las leyes nacionales y las convenciones internacionales» que hayan signado referentes a los derechos de la mujer y muy especialmente lo aprobado al respecto en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (1993). Asimismo, se insta a los países que no lo han hecho todavía a que firmen y apliquen todos los acuerdos que promueven y defienden los derechos de la mujer y cuya finalidad es mejorar su situación;

3/ que los gobiernos aseguren una serie de derechos básicos que a muchas mujeres, principalmente del Tercer Mundo, les están vedados, como son: «adquirir, poseer y vender bienes y tierras en las mismas condiciones que el hombre, obtener créditos

y negociar contratos en nombre propio y por cuenta propia y ejercer sus derechos jurídicos de herencia»³;

4/ que los gobiernos y empresarios eliminen «la discriminación por motivos de sexo en materia de contratación, salarios, prestaciones, capacitación y seguridad en el empleo», situación ésta que, si bien afecta más a las mujeres del Tercer Mundo, tampoco le es ajena a buena parte de las mujeres de nuestro mundo desarrollado;

5/ que gobiernos, organizaciones internacionales y organizaciones no gubernamentales cuiden de que sus «políticas y prácticas de personal se ajusten al principio de la representación equitativa de ambos sexos, especialmente a los niveles de gestión y formulación de políticas, en todos los programas, incluidos los de población y desarrollo. Asimismo, se recomienda la elaboración de «procedimientos e indicadores especiales» que sirvan para «analizar los efectos sobre uno y otro sexo de los programas de desarrollo y para evaluar sus repercusiones en la condición social, económica y sanitaria de la mujer», así como «en su acceso a los recursos»;

6/ que los diferentes países adopten «exhaustivas medidas» tendentes a eliminar las variadas formas «de explotación, abuso, acoso y violencia contra las mujeres, las adolescentes y las niñas». Para ello se hacen necesarias medidas preventivas: la prohibición de «prácticas degradantes», tales como «el tráfico de mujeres, adolescentes y niñas, y su explotación por medio de la prostitución». Y puesto que estas prácticas afectan de forma diferencial a distin-

tos colectivos femeninos, se considera necesario prestar especial atención a aquellos que se encuentran en situaciones de riesgo e indefensión, como son, por ejemplo, empleadas del hogar, mujeres migrantes o escolares. Asimismo, se insta a los distintos países para que en sus respectivas legislaciones «individualicen y condenen la práctica sistemática de la violación y otras formas de trato inhumano o degradante de la mujer como instrumento deliberado de guerra y depuración étnica», algo que, sin duda, tenemos todos muy cercano en estos últimos años a través de los medios de comunicación, que nos vienen despertado cada mañana con los horrores de la guerra en la ex-Yugoslavia, con sus secuelas de muerte, depuración étnica y violaciones de mujeres y niñas en particular y de los más elementales derechos humanos en general. El documento se hace eco, asimismo, de la necesidad de adoptar «salvaguardias y mecanismos internacionales» que garanticen la cooperación entre los distintos países en este campo.

Pero, puesto que las situaciones de violación de los derechos femeninos en este campo siguen siendo una realidad sangrante tanto en muy buena parte de los países del Tercer Mundo como en diferentes sectores de nuestras sociedades desarrolladas, sobre todo en los económicamente más desfavorecidos, se considera prioritario que los países presten una muy especial atención a la protección, seguridad y rehabilitación de las víctimas;

7/ que en todo lo concerniente a las actuaciones y campañas relacionadas con la salud de la familia y con políticas de desarrollo, se debe prestar mucha más atención a lo que hoy es una realidad, al menos en una muy buena parte de las sociedades: el excesivo «tiempo que exigen a la mujer sus responsabilidades de criar a los hijos, atender los quehaceres domésticos y realizar actividades que generan ingre-

3 Las reservas expresadas por Irán y Libia a este capítulo son tres: una general para todo aquello que aparece en él y que entienden que no es acorde con la ley coránica y dos particulares. La particular de Libia hace referencia expresa precisamente a la no adecuación a esa ley y a la legalidad vigente en el país del principio de igualdad hombre-mujer en lo relativo a derechos sucesorios y a las relaciones sexuales fuera del matrimonio.

«sos». Ello pasa por la asunción por parte del hombre de responsabilidades en esas tareas, así como en la realización por parte de los estados de inversiones en aquellos servicios necesarios para «reducir la carga cotidiana de las responsabilidades domésticas, que en su mayor parte recaen sobre la mujer». En cualquier caso, esos quehaceres domésticos de ninguna forma deberían tener repercusiones adversas sobre la salud femenina, cosa que dista mucho de la realidad en las sociedades pobres;

8/ que es necesario hacer importantes esfuerzos «por alentar la ampliación y el fortalecimiento de los grupos de activistas, comunitarios y populares de apoyo a la mujer», pues esos grupos deberían constituirse en pilares de las campañas de concienciación y formación de la mujer y de defensa de sus derechos;

9/ finalmente, es importante tener presente que, a medida que se va alargando la vida, son crecientes las necesidades del grupo de población de edad avanzada, en ese grupo es mayoritaria la mujer y su situación socioeconómica suele ser peor que la de los hombres de su mismo grupo de edad.

La niña

Dado que, en muchas sociedades, la discriminación femenina comienza casi desde el mismo momento de la concepción, la inclusión de un apartado dedicado monográficamente a analizar la situación y problemática de las niñas y a plantear la consecución de unos objetivos muy concretos supone el reconocimiento explícito de la indefensión en la que se encuentra en muchas sociedades. Esa situación, ignorada que no desconocida, es la que los medios de comunicación han puesto recientemente ante las adormecidas conciencias de nuestras sociedades desarrolladas, que han reaccionado levantando sus vo-

ces escandalizadas por la situación de las niñas en China, la India, Paquistán..., olvidando que la solución no está en el escándalo y la vocinglería hueca, sino que pasa necesariamente por la cooperación generosa para sacar de la miseria, lograr el desarrollo y fomentar la educación de los más desfavorecidos.

Volviendo al texto oficial de la Conferencia, en las bases para la acción, se reconoce explícitamente la existencia en algunos países de una «selección prenatal» del *nasciturus*, posibilitada sin duda por los nuevos avances médicos en la detección del sexo del feto, de manera que algo que, hace apenas unos años, nos hubiera parecido impensable que pasara de ser parte del argumento de *El primer siglo después de Béatrice*, se ha convertido en realidad hoy, por ejemplo, en la India, produciéndose un alto índice de interrupciones voluntarias del embarazo de fetos femeninos. Si a esa realidad añadimos que esas mismas sociedades registran unas tasas de mortalidad de las niñas más altas que las de los niños, contrariamente a lo que es norma demográfica, es posible que se generen a medio-largo plazo importantes desequilibrios en la estructura por sexo de esas poblaciones.

En algunas sociedades, a esa preferencia por el varón en el momento del nacimiento que claramente se infiere de los datos relativos a abortos femeninos, se une también una importante restricción de la niña al acceso a la alimentación, a la atención sanitaria y a la educación, que es, precisamente, lo que genera esas altas tasas diferenciales de mortalidad y morbilidad femeninas.

En consecuencia, los objetivos a conseguir en lo relativo a la mejora de la situación de las niñas son:

- 1/ «Eliminar todas las formas de discriminación contra las niñas y las causas en que se basa la prefe-

rencia por el varón, como resultado de las cuales hay prácticas dañinas e inmorales relacionadas con el infanticidio de las niñas y la selección prenatal del sexo».

- 2/ *«Aumentar la conciencia pública del valor de las niñas y mejorar la imagen que las niñas tienen de sí mismas, conseguir que tengan más confianza en sí mismas y que mejore su condición».*
- 3/ *«Mejorar el bienestar de las niñas, especialmente en lo que respecta a la salud, la nutrición y la educación».*

Los redactores del Programa de Acción entienden que es fundamental potenciar el valor de las niñas dentro de la unidad familiar y de la sociedad más allá de los tradicionales papeles de futuras madres y cuidadoras de los hermanos. Para ello es necesario reforzar esa nueva imagen mediante la aplicación de políticas educacionales y sociales que fomenten la plena participación de las niñas en las distintas sociedades, y actuar decididamente contra las variadas formas de discriminación por razón de sexo en el seno familia y la preferencia por los hijos varones. Es, asimismo, objetivo prioritario a lograr antes del final del decenio eliminar esa sobremortalidad de las niñas, a la que ya nos hemos referido, allá donde actualmente se está dando, y poner en marcha *«actividades de educación especial y de información pública encaminadas a promover la igualdad de trato de niños y niñas»* en todo lo relativo a *«la nutrición, la salud, la educación y las actividades económicas y políticas»*, así como a otro aspecto básico: la equiparación hombre-mujer en sus derechos sucesorios. Pero, para que esas campañas de información y concienciación sean realmente eficaces, es condición necesaria que vayan acompañadas de importantes inversiones económicas para mejorar la

salud, la nutrición y el nivel educativo de las niñas, *«desde la infancia hasta la adolescencia».*

Si una meta difícil de conseguir —pero que las Naciones Unidas consideran necesario alcanzar para el año 2015— es que la enseñanza primaria sea universal, los redactores del Programa señalan la importancia de dar un paso más y lograr cuanto antes un acceso más amplio y temprano de la niña y de la mujer a otros niveles de enseñanza: la secundaria y la superior, así como a una formación profesional y técnica de calidad.

Conscientes del papel que desempeñan los estereotipos en el afianzamiento y mantenimiento de determinadas situaciones, el Programa de Acción pide que escuelas, medios de difusión e instituciones sociales en general eliminen en los materiales docentes e informativos todos aquellos aspectos que refuerzan las tradicionales desigualdades y papeles de hombres y mujeres, que en muchos casos generan que *«las niñas no se respeten a sí mismas»*. Los responsables políticos de los distintos países tienen que ser conscientes de que no basta con ampliar las posibilidades de educación de las niñas, es imprescindible, además, cambiar las actitudes y prácticas de maestros y educadores, de los contenidos y orientaciones de los propios planes de estudios, así como adecuar las instalaciones de los centros educativos, de forma que, reconociendo la necesidades específicas de las niñas, de hecho se eliminen todas las formas de discriminación basadas en el sexo de los estudiantes.

En consecuencia, se pide a los países que aborden de forma integrada la necesidades especiales de la niñas y adolescentes en lo relativo a nutrición, salud general y reproductiva, educación y necesidades sociales, como forma de paliar y compensar en buena medida los insuficientes cuidados afectivos, de salud

y nutrición a los que han estado expuestas las jóvenes en muchas sociedades durante su infancia.

El matrimonio pactado por la familia y a edades muy tempranas es práctica común en muchas sociedades del Tercer Mundo. Ante ello, el Programa de Acción insta a los gobiernos de países donde ésa es la costumbre a que velen por el cumplimiento estricto de leyes que aseguren que el matrimonio «se contraiga con libre y pleno consentimiento de los interesados», y respetando la edad mínima establecida, elevando incluso ésta en aquellos casos en los que es excesivamente baja. En la lucha por lograr que se eleve la edad mínima del matrimonio, se pide la colaboración también de las organizaciones no gubernamentales proporcionando posibilidades de educación y empleo a las niñas para facilitar su participación en la sociedad y en los proyectos de desarrollo económico sostenible, retrasando así la urgencia del matrimonio.

Finalmente, se insta a los gobiernos y a las instituciones religiosas a que prohíban la mutilación genital de las niñas en aquellas sociedades en las que se practica y que apoyen a las organizaciones no gubernamentales en su esfuerzo por eliminar tales prácticas, y que adopten las medidas pertinentes para evitar «el infanticidio, la selección prenatal del sexo, el tráfico de niñas» y su uso en «la prostitución y la pornografía».

Responsabilidades y participación del hombre

Convencidos los redactores del Programa de Acción de que la colaboración armoniosa entre hombre y mujer y el logro de los objetivos propuestos en los dos apartados anteriores sólo es posible con cambios significativos en las actitudes y

comportamientos del hombre, han dedicado una atención específica a este tema en este mismo capítulo. Son conscientes, además, de que en aquellas sociedades en las que más se discrimina a la mujer es casi únicamente el hombre quien ejerce el poder en todas las esferas de la vida, desde la de las decisiones personales, tales como el tamaño de la familia, hasta las de tipo político, programas públicos, etcétera.

Por ello, si queremos lograr que ambos colaboren por igual en la vida pública y en la privada es necesario mejorar la comunicación entre ambos en todos los aspectos, pero muy especialmente en los relativos a sexualidad, salud reproductiva, responsabilidades familiares, económicas, etc. Por tanto, se plantea como objetivo «promover la igualdad de los sexos en todas las esferas de la vida, incluida la vida familiar y comunitaria, y alentar a los hombres a que se responsabilicen de su comportamiento sexual y reproductivo y a que asuman su función social y familiar»⁴.

Para convertir en realidad este *desideratum* se insta a los gobiernos a que promuevan y alienten la participación de hombre y mujer en pie de igualdad en todas las esferas de la vida familiar, lo que se logrará mediante información, educación, comunicación y una legislación sobre empleo que facilite a la pareja compaginar responsabilidades familiares y laborales.

Se considera imprescindible, asimismo, concienciar al hombre de que su participación debe ser activa en todo lo relativo a paternidad responsable, comportamiento sexual y reproductivo saludable; planifi-

4 Irán hace constar una reserva particular a la «expresión» de que «hombres y mujeres tienen iguales derechos», que se utiliza varias veces en todo el capítulo, pues, según sus representantes, debería decir que «hombres y mujeres tienen derechos equivalentes en diferentes campos».

cación familiar; salud prenatal, tanto materna como infantil; enfermedades de transmisión sexual; prevención de embarazos no deseados y de riesgo; educación de los hijos, su salud y nutrición; valoración y promoción por igual de los hijos de ambos sexos; etc. Se aconseja también a los gobiernos que adopten medidas para asegurar el apoyo financiero a los niños por parte de sus padres, obligando al cumplimiento de las leyes relativas al pago de alimentos cuando éstas existan o promulgando las necesarias para ello cuando tal punto no esté convenientemente legislado.

Insisten, una vez más, en que es necesario prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres tanto en el seno de la familia como fuera de ella.

Finalmente, se refieren a la necesidad de inculcar en los niños desde su más tierna infancia, tanto en el seno de la familia como en la escuela, el respeto por la mujer y la niña como seres iguales que son. Educar para la igualdad, ese es, sin duda, uno de los grandes retos a los que hemos de enfrentarnos los educadores, pues, «iguales serían las fuerzas si también lo fuera la educación».

BIBLIOGRAFÍA

ABELLÁN, A. (1994). La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo. En *Estudios Geográficos*, 217, 743-753.

ONU (1994). *Conférence Européenne sur la population*. Actas de la Conferencia celebrada del 23 al 26 de marzo de 1993 en Ginebra. Ginebra: Consejo de Europa y Naciones Unidas. 2 vols.

ONU (1994). *Report of the International Conference on Population and Development (Cairo 5-13*

september). Ginebra. (Hasta el momento, que yo tenga conocimiento, no se ha hecho una edición en español del documento, si bien hay una traducción realizada por el Ministerio de Asunto Sociales, a la que he tenido acceso gracias a la amabilidad de mi buen amigo Jesús Camarero, director del Centro de Documentación del CEES. Desde aquí, vaya para él mi agradecimiento).

Resumen:

La Conferencia sobre población y desarrollo celebrada en el Cairo en 1994 prestó una atención muy especial a la situación de la mujer y a su mejora como elemento indispensable para que cualquier programa de población y desarrollo sostenible pueda tener éxito. Este artículo se centra en el análisis de los contenidos relativos a la mujer en el *Plan de Acción* aprobado por la Conferencia.

Palabras clave: Población, desarrollo, mujer.

Abstract:

The Conference on population and development held at Cairo in 1994 paid a very special attention to woman's situation and its improvement in order that any population and development program can be successful. This article focuses on the analysis of the contents about women in the Action Plan approved by the Conference.

Key words: Population, development, woman.

Concepción Camarero Bullón
Dpto. de Geografía
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 MADRID

La conferencia de Pekín: Educación, desarrollo e igualdad

EN un número dedicado a la *Educación para la Igualdad* es pertinente

una reflexión sobre la IV Conferencia sobre las Mujeres y el Foro paralelo de Organizaciones no Gubernamentales por varias razones. Por una parte, porque en Pekín como en todo el proceso preparatorio los temas educativos fueron centrales en todos los discursos gubernamentales y la educación se planteó como una de las herramientas estratégicas para el cambio de la condición social de las mujeres. Del mismo modo, durante el Foro los debates educativos predominaron en los talleres, conferencias y en las diversas actividades. Por otra parte porque para las personas, grupos e instituciones comprometidas en la lucha contra la desigualdad de géneros, el conocimiento de los compromisos adquiridos en Pekín con sus logros y limitaciones, permitirá desencadenar la fuerza y los mecanismos necesarios para exigir a los gobiernos, a los partidos y a las instituciones públicas y privadas que se lleven a cabo los acuerdos adoptados.

La larga marcha hacia Pekín

Esta IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la Paz

Virginia Maquieira D'Angelo

tuvo como finalidad examinar y evaluar el avance de las mujeres desde 1985 en relación a los ob-

jetivos y estrategias planteados en la anterior Conferencia Mundial sobre las Mujeres celebrada en Nairobi en aquella fecha. Objetivos que pretendían abarcar el período comprendido entre 1986 y el año 2000. Asimismo, el objetivo último de esta Conferencia consistió en la aprobación de una *Plataforma para la Acción* que promueva la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito nacional e internacional.

La Conferencia de Pekín fue el resultado de un proceso preparatorio de tres años durante el cual se celebraron Conferencias Regionales concebidas como reuniones preparatorias y protagonizadas tanto por instancias oficiales como por las Organizaciones no Gubernamentales (ONGs). Estas reuniones tuvieron lugar en todas las regiones del mundo:

- Yakarta (Indonesia), para la región de Asia y el Pacífico.
- Mar del Plata (Argentina), para la región de América Latina y el Caribe.
- Ammán (Jordania), para los países de Asia Occidental.
- Dakar (Senegal), para la región de África.
- Viena (Austria), para la región de Europa.

Cada uno de los gobiernos de los Estados participantes en la Conferencia de Pekín elaboró un Informe Nacional a instancia del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, en el que se examinaba la situación de las mujeres en su país y las bases de acción nacional encaminadas a hacer cumplir las resoluciones que se adoptaran en la Conferencia. Estos informes nacionales fueron debatidos en las reuniones Preparatorias Regionales y los documentos surgidos de las mismas fueron presentados como propuestas para elaborar la Plataforma para la Acción a debatir durante las sesiones de la Conferencia. Con los cinco documentos se elaboró un borrador que constituyó la base de las discusiones y debates durante los quince días de la Conferencia.

La Plataforma va precedida por una Declaración que también adoptaron por consenso las delegaciones de los 189 Estados allí reunidos en la que resumen en 38 puntos los compromisos que adquieren y la decisión de garantizar el éxito de la Plataforma para la Acción. En esta Declaración se *reconoce que la situación de las mujeres ha experimentado avances en algunos aspectos importantes en el último decenio, pero que este progreso no ha sido homogéneo y que persisten importantes obstáculos que impiden el logro de la igualdad entre hombres y mujeres.*

En este sentido, se ponen de manifiesto *áreas especiales de interés* que requieren medidas urgentes y prioritarias para la acción. Estas doce áreas que constituyen los distintos capítulos de la Plataforma son las siguientes:

- La persistente y creciente carga de pobreza que afecta a las mujeres.
- La falta de acceso, las desigualdades y las carencias en la educación y la formación de las mujeres.
- La falta de acceso, las desigualdades y las carencias en materia de salud y servicios relacionados.

- La violencia contra las mujeres.
- Las consecuencias de los conflictos armados y de otro tipo en las mujeres, incluidas las mujeres que viven bajo ocupación extranjera.
- La desigualdad entre mujeres y hombres en las estructuras y políticas económicas, en todas las formas de actividad productiva y en el acceso a los recursos.
- La desigualdad entre mujeres y hombres en el ejercicio del poder y en la toma de decisiones a todos los niveles.
- La falta de mecanismos suficientes a todos los niveles para promover el avance de las mujeres.
- La falta de respeto, promoción y protección de todos los derechos humanos de las mujeres.
- Los estereotipos sobre las mujeres y la desigualdad de acceso y participación de las mujeres en todos los sistemas de comunicación.
- La desigualdad entre mujeres y hombres en la gestión de los recursos naturales y la protección del medio ambiente.
- La persistente discriminación contra las niñas y la violación de sus derechos.

En cada uno de los capítulos destinados al desarrollo de estas áreas de interés, se diagnostica el problema a nivel mundial y se proponen *objetivos estratégicos* y *medidas* concretas que han de tomar los gobiernos, los organismos internacionales, el sector privado y las ONGs con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Un aspecto relevante de esta Conferencia ha sido que en los debates, en la Declaración Final y en la Plataforma para la Acción han confluído dos procesos iniciados con anterioridad. Por un lado, los análisis y propuestas que han acompañado a las dos Conferencias Mundiales sobre las Mujeres celebradas anteriormente (México 1975 y Nairobi 1985) y,

por otro, el ciclo iniciado en 1992 con la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.

Pese a esta aparente continuidad, los acontecimientos de Beijing manifiestan importantes elementos de cambio con respecto a las Conferencias y documentos anteriores. La Plataforma para la Acción refleja el avance de la investigación feminista y su contribución a la transformación de la cultura y al modo de enfocar los grandes problemas que aquejan a la Humanidad. De esta forma se abordan desde nuevas conceptualizaciones el análisis de las diversas problemáticas realizando diagnósticos más precisos y acompañados de datos rigurosos. Así por ejemplo, se puede mencionar el tratamiento sobre la pobreza de las mujeres y su continuo aumento, la descripción de los procesos que reproducen la feminización de la pobreza tanto en el Norte como en el Sur y las distintas formas en que ésta se manifiesta así como los diversos colectivos de mujeres más vulnerables en esta situación. Lo mismo cabría decir sobre la redefinición de los conceptos de derechos humanos y ciudadanía así como el tratamiento de la violencia contra las mujeres y la caracterización detallada de todas sus expresiones tanto en el ámbito de la familia como en la comunidad o la ejercida por el Estado. Asimismo, la situación de diversos colectivos de mujeres tales como emigrantes, refugiadas, indígenas, campesinas y cabezas de familia son contempladas desde una perspectiva más articulada en el contexto de la economía y la política mundial.

La visibilidad de las mujeres

Es innegable que los acontecimientos de Beijing en sus múltiples expresiones: tareas preparatorias, informaciones difundidas por todos los me-

dios de comunicación del mundo, debates, conferencias y documentos oficiales, contribuyeron a hacer *visible* la realidad de las mujeres en la actualidad. Una realidad muy compleja y contradictoria que tomada en un sentido global revela por un parte, un aumento de mujeres alfabetizadas y una mayor presencia en puestos de responsabilidad política. Por otra parte, muestra que tras los datos de crecimiento macroeconómico se esconde un aumento de la pobreza tradicional de las mujeres y la aparición de nuevas formas de pobreza tanto en ámbitos urbanos como rurales. A esto hay que añadir que se ha acentuado la violencia ejercida contra las mujeres en términos de tortura, asesinatos y violaciones, especialmente en contextos de conflicto armado.

La profusa documentación elaborada y las informaciones difundidas han puesto de manifiesto también el papel fundamental de las mujeres para afrontar y paliar las consecuencias de las crisis económicas. Del mismo modo, se ha hecho patente que la solución de los problemas que afectan a las mujeres requiere necesariamente cambios profundos en los modelos de sociedad tanto a nivel local como global. La *visibilidad* que las mujeres han adquirido en esta Conferencia y en el Foro paralelo de ONGs no deja lugar a dudas acerca del impacto de la lucha organizada de mujeres quienes, desde la riqueza de su diversidad, han generado nuevas prácticas y saberes que contribuyen no sólo a la redefinición de las subjetividades sino también al diseño de modelos teóricos y prácticos para el logro de la igualdad, el desarrollo y la paz.

Una dimensión fundamental en este proceso de visibilización y de cambios es una consecuencia, como decíamos anteriormente, del avance de los estudios de género y su impacto en la creación de unos saberes comprometidos con la transformación

de la realidad. Los análisis centrados en la categoría género han permitido comprender que las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres en su dimensión simbólica y material estructura y atraviesa todos los aspectos de la organización social así como los modos de producción del saber. Esto supone el cuestionamiento tanto de los modelos teóricos como de los sistemas sociales constituidos por y constituyentes de unas relaciones de género desigualitarias. Desde esta perspectiva, la Plataforma para la Acción supone un gran avance porque en ella queda patente que una política en favor de las mujeres ya no puede ser un aspecto sectorial sino que el logro de la igualdad debe atravesar el diseño de las acciones políticas en todos los ámbitos y niveles.

El Foro de las ONGs: salir del silencio y ser escuchadas

El Foro paralelo de Organizaciones no Gubernamentales fue la expresión de la enorme extensión del movimiento de mujeres que se caracteriza por la **heterogeneidad** de las organizaciones que lo componen y por sus formas de lucha en diferentes espacios y temporalidades. Allí se dieron cita más de treinta mil mujeres que mostraban la enorme diversidad geográfica, cultural y étnica del mundo. Pero también las profundas desigualdades que lo atraviesan y que impide percibir a las mujeres como un colectivo homogéneo. Se encontraron y debatieron juntas mujeres de países ricos y pobres, mujeres profesionales, campesinas, indígenas, políticas, sindicalistas, amas de casa, mayores y jóvenes, negras y blancas, creyentes y no creyentes. No todas se auto-definían como feministas, sin embargo reclamaban más que nunca su derecho a participar activamente

desde diferentes ámbitos en la sociedad en la que viven y buscando ser interlocutoras de un feminismo sin exclusiones.

En el Foro se puso de manifiesto la importancia de las redes como forma organizativa de los movimientos sociales y, por tanto, su papel fundamental en la acción colectiva de las mujeres. Porque una organización reticular permite el trasvase de personas, información y poder, aunar fuerzas en el logro de objetivos comunes para evitar la siempre presente amenaza de fragmentación y atomización de los grupos. En efecto, el Foro fue la consecuencia del trabajo de una cantidad enorme de organizaciones interconectadas a través de múltiples redes, que posibilitaron la organización de seminarios y debates, actividades y manifestaciones reivindicativas y que elaboraron propuestas y documentos con el fin de ejercer presión sobre los resultados de la Conferencia. De hecho, durante la celebración del Foro se afianzaron y ampliaron redes que aglutinan grupos por ejes temáticos o desafíos políticos concretos y que buscan atravesar fronteras no sólo geográficas sino también simbólicas en el intento de articular las acciones en el ámbito local, regional y global.

Dieciocho edificios, distribuidos en un espacio de 42 hectáreas, albergaron e hicieron posible este multitudinario encuentro. Sin embargo fueron las inmensas carpas regionales y temáticas el verdadero eje dinamizador de las actividades del Foro. Cada una de las carpas estuvo coordinada por un grupo de organizaciones. Sirvieron de espacios de encuentro, de trabajo y descanso. Espacios permanentemente abiertos para todas/os las/los participantes en el Foro que ofrecían un lugar de intercambio de ideas, experiencias y materiales informativos. Además de las cinco carpas regionales, hubo una carpa de la Paz y otras siete que albergaban a colectivos

específicos: mujeres indígenas; refugiadas y mujeres sin Estado; mujeres de procedencia rural; lesbianas, mujeres con discapacidades, mujeres mayores y mujeres jóvenes. El aspecto significativo de estas carpas es que dieron presencia estable y visibilidad a colectivos frecuentemente marginados en las reuniones internacionales. Mujeres que en Conferencias anteriores eran retóricamente «mencionadas pero nunca visibles ni escuchadas» (C. Bisi Ogunleye 1996, p. 57), y resultaron ser uno de los componentes más poderosos del Foro por su capacidad de cuestionamiento y propuestas alternativas.

Así por ejemplo, la carpa de mujeres indígenas albergó la creación de la Red de Mujeres indígenas que coordina a las organizaciones provenientes de las siguientes áreas: Chittagoing Hill Tracts de Bangladesh; las regiones Cordillera y Moro de Filipinas; tierras Maori de Nueva Zelanda; tierras aborígenes de Australia; las comunidades indígenas de Birmania, Indonesia y Nepal; naciones de Hawaii, Alaska y el resto de los EEUU, incluido Lakota, Anishna-bee, Cree y Micmac; áreas de los pueblos maya y pueblos de los Andes, Amazonas y las praderas del vasto continente Sudamericano.

Todas las participantes en la carpa identificaron problemas comunes. Entre las experiencias compartidas estaba la amenaza de etnocidio, el tratamiento de los indígenas como objetos por el turismo, la falta de una educación multilingüe y multicultural, y la represión militar. Criticaron el modelo dominante de desarrollo que ha generado el empobrecimiento de sus comunidades. Las representantes desarrollaron estrategias para hacer presión ante las delegaciones de los gobiernos y redactaron la «Declaración de Beijing de las Mujeres Indígenas». El documento describe la situación de ellas en el mundo, analiza la Plataforma de Acción y propone me-

didias para mejorar su condición. Entre sus demandas estaba el reconocimiento y respeto por su derecho a la autodeterminación y territorio (incluido los derechos al agua), a la herencia cultural e intelectual indígena, y a la gestión de su entorno ecológico. También hicieron un llamamiento por la eliminación de las violaciones de los derechos humanos incluida la violencia contra las mujeres indígenas, y abogaron por su participación en la toma de decisiones para asegurar el acceso y control de sus recursos.

Las Mujeres Rurales organizaron diariamente múltiples actividades para dar a conocer los problemas de este colectivo en el mundo entero. Presentaron análisis detallados por regiones sobre su empobrecimiento e invisibilidad y desarrollaron un gran trabajo en coordinación con otros miembros y aliadas regionales para hacer oír sus prioridades en la Conferencia de Pekín.

Más de 2.000 mujeres participaron en las actividades de la Carpa de Mujeres Mayores, con más de 40 talleres organizados por grupos de más de dos docenas de países. Las grandes preocupaciones de las mujeres allí reunidas fueron los derechos humanos y los derechos económicos. Las participantes también consideraron los efectos de la reestructuración económica, describiendo el duro impacto de las políticas de ajuste estructural. Argumentaron la necesidad de emprender acciones globales para superar el empobrecimiento de las personas mayores y especialmente de las mujeres, incluyendo nuevos enfoques de cara al empleo y formas de plena participación en la vida de la sociedad. Las mujeres reunidas en la carpa decidieron crear una red global de mujeres mayores para enfrentar los temas fundamentales que las une por encima de las diferencias culturales y económicas.

Género y Educación en la Plataforma para la Acción

En materia de educación también la Plataforma de Acción presenta aspectos innovadores con respecto al documento surgido de la Conferencia de Nairobi. En términos generales dicho documento está escrito en un estilo más abstracto y presenta una menor especificidad en el diagnóstico y en los datos a nivel internacional así como en la concreción de los objetivos y estrategias. En relación a la educación, subyacía la confluencia de un enfoque funcionalista junto a las aportaciones de las primeras teorizaciones feministas que analizaban la discriminación contra las mujeres en la sociedad y en los procesos educativos.

Desde esta perspectiva, se señalaba la importancia de revisar la educación de las mujeres y adaptarla a las necesidades de un mundo en cambio. Al mismo tiempo, el documento hacía visible el sexismo en los textos escolares, en el currículum escolar y en la interacción del profesorado con las/los alumnas/os. La erradicación del analfabetismo de las mujeres era considerado como un objetivo principal y se contemplaba como « *un indicador del éxito de la integración de las mujeres en el desarrollo* » y, a su vez, como un instrumento eficaz para acrecentar « *el bienestar de las sociedades dada su estrecha relación con la supervivencia de las/los hijas/os y el espaciamiento de los nacimientos* ». De este modo vemos que en el texto subyace una visión del desarrollo basado en un *enfoque del bienestar*, cuyos supuestos se basan en la idea de que la maternidad es el rol más importante de las mujeres en la sociedad y que la crianza es su aportación más efectiva al desarrollo económico.

Diez años después, la Plataforma para la Acción de Pekín aborda el problema de la educación en el marco de los derechos de las mujeres como derechos humanos. El capítulo específico dedicado a la educación se inicia con la siguiente afirmación: « *La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz* ». De esta manera, se produce un cambio conceptual que ubica los debates sobre las mujeres y la educación en una perspectiva ética y política que, en gran medida, se aleja del enfoque pragmático-funcionalista que dominaba anteriormente.

Asimismo la Plataforma incorpora un enfoque basado en el análisis de género que desafía las representaciones tradicionales de la feminidad y la masculinidad lo cual redefine la orientación y los objetivos del cambio en materia educativa. Propone educar a las nuevas generaciones en el desarrollo de relaciones equitativas tanto en el ámbito privado como en el público. Es importante hacer notar que a lo largo de todo el texto la educación de ambos géneros para la vida laboral y la participación social y política son situadas en el mismo nivel que la preparación de hombres y mujeres para el desempeño de las responsabilidades domésticas y familiares.

El texto describe los avances que se han producido en la igualdad de acceso a los diferentes niveles de enseñanza de las niñas y los niños en la mayoría de los países, fundamentalmente en la enseñanza primaria pero se señalan algunas zonas donde el acceso a las instituciones educativas sigue siendo insuficiente, tales como el África subsahariana y Asia central. Se reconoce que han transcurrido más de cinco años desde la aprobación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todas y Todos en el marco de la Conferencia celebrada en Tailandia en

1990 y, sin embargo, unos 100 millones de niños y niñas de los cuales por lo menos 60 millones son niñas, carecen de acceso a la enseñanza primaria y más de las dos terceras partes de los 960 millones de personas analfabetas adultas del mundo son mujeres.

Se constata que en muchas regiones persiste la discriminación en el acceso debido a costumbres y actitudes arraigadas, a embarazos y matrimonios prematuros, a las duras jornadas de trabajo doméstico que las niñas comienzan a realizar a edades muy tempranas así como a lo inadecuado y sexista que resulta la enseñanza y el material didáctico que refuerza los estereotipos tradicionales que aumentan los obstáculos para que las mujeres tengan la oportunidad de participar en la sociedad de manera plena y en condiciones de igualdad. La carencia de instalaciones apropiadas y accesibles, el acoso sexual y la división sexual del trabajo se citan también como barreras persistentes para el acceso y permanencia de las mujeres en los distintos niveles educativos.

Desde esta perspectiva el documento establece seis *objetivos estratégicos*:

- *Asegurar la igualdad de acceso a la educación.*
- *Eliminar el analfabetismo entre las mujeres.*
- *Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y a la educación permanente.*
- *Desarrollar una educación y formación no discriminatorias.*
- *Asignar recursos suficientes para las reformas educativas y hacer el seguimiento de su aplicación.*
- *Promover la educación y la formación permanente de las niñas y de las mujeres.*

Con el fin de alcanzar estos objetivos se proponen **medidas** que han de adoptar, según corresponda, los gobiernos, los órganos nacionales, regionales e internacionales y las organizaciones no gubernamentales. De este modo se establecen medidas que han de adoptar las autoridades y las instituciones educativas para lograr el objetivo de desarrollar una educación no discriminatoria. Entre las **medidas** propuestas, se pueden destacar las siguientes:

- Formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos sexistas para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación del profesorado, en colaboración con todas las entidades interesadas: editoriales, profesorado, autoridades públicas y asociaciones de madres y padres.

- Elaborar programas de formación y material didáctico para el personal docente y educativo que aumenten la comprensión de las condiciones, el papel y la contribución de mujeres y hombres en la familia y en la sociedad; en este contexto, tendrían que promover la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y las responsabilidades compartidas entre niños y niñas desde el nivel preescolar en adelante y, elaborar, en particular, módulos educativos para garantizar que los niños adquieran los conocimientos necesarios para hacerse cargo de sus propias necesidades domésticas y compartir las responsabilidades de sus hogares y de las personas dependientes.

- Adoptar medidas de acción positiva para aumentar la proporción de mujeres que participan en la elaboración de políticas y en la toma de decisiones en la educación, particularmente de profesoras, en todos los niveles de la enseñanza y en las disciplinas académicas tradicionalmente ocupadas por hombres, como en los campos científico y tecnológico.

Se ha señalado con acierto que, a pesar de los cambios conceptuales y estratégicos que presenta la Plataforma para la Acción, coexisten en ella dos concepciones claramente diferentes acerca de la función de las mujeres en la sociedad. Por una parte, hay una visión de las mujeres como sujetos activos, seres autónomos, con derechos y oportunidades iguales que los varones en su participación social y política. Sin embargo, como en otros documentos de la ONU, anteriores a la Conferencia de Pekín, las mujeres también siguen siendo conceptualizadas básicamente como madres y esposas y por ello como un recurso fundamental para mantener y mejorar el orden social y la familia (Bonder 1996, p. 89).

Si bien este doble lenguaje puede rastrearse a lo largo de todo el texto, en el ámbito de la educación se pone de manifiesto desde el párrafo inicial del capítulo cuando una vez defendida la educación de las mujeres como un derecho individual inalienable como medio de lograr su empoderamiento y participación en la toma de decisiones en la sociedad, unas líneas más abajo en el mismo párrafo, se afirma que: «*la educación de las mujeres es un factor clave para mejorar la salud, la alimentación y la educación en la familia*».

Podría interpretarse que el mantenimiento de este discurso sobre las mujeres puede contribuir a que los gobiernos inviertan en la educación formal y no formal de las niñas y de las mujeres en la medida que, como señala el documento, «*las mujeres han demostrado ser uno de los mejores medios para lograr un desarrollo sostenible y un crecimiento econó-*

mico a la vez sostenido y sostenible, con un rendimiento social y económico muy alto». Probablemente, no habría que desestimar la utilización estratégica de este tipo de argumentación en la medida en que puede contribuir al logro de los objetivos planteados en un momento como el actual en el que la mayoría de los gobiernos están recortando los presupuestos en educación. Sin embargo, el mantenimiento de un discurso que interpreta las tareas y funciones de las mujeres como una consecuencia de su fisiología y no como el producto de un sistema de dominación que impone espacios y tareas, contribuye a la *naturalización* de las relaciones de desigualdad. Y, en este sentido, tiene un efecto contrario al que pretende ya que legitima aquello que desea derribar.

El doble lenguaje aludido conduce a un efecto perverso porque la inversión en un tipo de educación que reproduzca las funciones tradicionales de las mujeres refuerza su incorporación en términos desiguales que necesariamente reproducen la desigualdad que se pretende corregir. Asimismo consolida un modelo de crecimiento erigido sobre el aprovechamiento de la posición desigual de las mujeres en la división del trabajo y en la sociedad.

Todo indica que es preciso ir más allá de la Plataforma para la Acción, pero a la vez hace falta que lo que está contenido en ella pase del mero discurso a la transformación de la realidad. En este proceso es necesario reconocer los logros conquistados sin dejar de redoblar los esfuerzos para seguir avanzando. Este es nuestro desafío.

BIBLIOGRAFÍA

Estrategias de Nairobi Orientadas hacia el Futuro para el adelanto de la Mujer (1987): Madrid,

Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

Declaración de Beijing y Plataforma para la Acción
(1996) Madrid: Instituto de Asuntos Sociales,
Instituto de la Mujer.

BONDER, G. (1990). From Quantity to Quality:
Women and Education in the Platform for

Action. *Women's Studies Quarterly*, vol. XXIV,
1&2, 84-90.

BISI OGUNLEYE, C. (1996). No Longer Invisible
and Voiceless. *Women's Studies Quarterly*,
vol. XXIV, 1&2, 57-59.

Resumen:

En este artículo se reflexiona sobre las resoluciones de la IV Conferencia Mundial sobre las mujeres organizada por la ONU y celebrada en Pekín en septiembre de 1995 y algunos aspectos del Foro paralelo de ONGs. Se hace especial referencia a los objetivos y medidas que han de adoptarse para el logro de una educación para la igualdad.

Palabras clave: Convenios Internacionales, política de desarrollo, acceso a la educación.

Summary:

This article examines the resolutions of the United Nations Fourth World Conference on Women held at Beijing in September 1995 and some issues on the NGOs Forum held at Huairou. It focused on the contents of the Platform for Action and strategies for moving it forward.

Key words: International agreements, policy of development, access to education.

Virginia Maquieira D'Angelo
Instituto Universitario de Estudios de la Mujer
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
Universidad Autónoma de Madrid
28049 MADRID

Género y coeducación (un comienzo de libertad...)

1. De cómo se redescubre la Historia...

Paola Castagno Ayala

SI bien la Historia de las Mujeres ha comenzado a escribirse recientemente, el hecho de resaltar la presencia y el quehacer del 51% de la sociedad a lo largo del desarrollo humano, nos ha aportado los datos necesarios para reflexionar y analizar los elementos generales e individuales que han colaborado a la construcción de los géneros.

El lecho comprobado de la aportación de las mujeres al desarrollo de la humanidad, a pesar de la invisibilidad de siglos, nos lleva a reencontrarnos con el antiguo dilema de la igualdad y la diferencia.

Algunas teorías basan el comienzo de las diferencias en la capacidad biológica reproductora de las mujeres, hecho que las obligaría a buscar la compañía de un hombre para la protección de ella y sus crías. Es decir, sería la maternidad el mayor condicionante para la construcción de los roles asignados socialmente a las mujeres. Estas teorías han intentado buscar un soporte científico a las diferencias y algunos lo han situado en los procesos hormonales, concretamente en la hipófisis, a la cual se le ha atribuido incluso la liberación de una hormona durante

el parto que produciría el instinto maternal. Si analizamos la tiranización que este supuesto instinto

ha significado y de qué forma ha supeditado el desarrollo y el quehacer de las mujeres a su «misión maternal», podremos entender claramente algunos elementos fundamentales de la construcción del género femenino.

Otras teorías han basado el hecho diferencial en la menor capacidad intelectual de las mujeres o en el desarrollo psicológico condicionado por la irracionalidad e incluso en el menor peso y por lo tanto capacidad del cerebro, pero hemos decidido no incluirlas ni como parte del folklore patriarcal del pasado.

2. De cómo se construye el género femenino

La receta es simple. Se trata de mediatizar, ocultar, inhibir e incluso prohibir todo intento de una niña en convertirse en una persona autónoma, en ciudadana de pleno derecho, en una igual, jurídicamente hablando, del hacedor de la sociedad.

Para ello se han construido unas intrincadas redes de normas y comportamientos que se han

transmitido durante siglos como «valores humanos naturales» propios de la especie.

El proceso comienza por hacer de la niña un ser obediente y sumiso, que no sólo acate las normas y no cuestione, sino que además, sienta la imperiosa necesidad de cumplir el rol y de realizarse a través de él. (El rol o «*el hombre*», depende de como se lea).

Deberá además, aprender el valor de la belleza física y espiritual (léase asexual, es decir, sin sexualidad), ya que serán estos atributos los que deberán engalanarla para hacerla merecedora de un futuro «protector».

Para ello, nos encargaremos de desarrollar en su imaginación un mundo afectivo encaminado a encontrar el AMOR, así, con mayúsculas, ilimitado, fuera de la realidad y encarnado en la imagen de un modelo de convivencia en pareja con hijas e hijos, dependiendo el número de éstas y/o éstos de las condiciones económicas o bélicas de cada sociedad.

Además la instruiremos poco a poco en las tareas que serán «sus labores» de por vida: el cuidado de la familia, (léase cariño, limpieza, alimentación...), realizado con dedicación y esmero y de forma natural para que no se asemeje a un trabajo y de esta forma no sea valorado ni siquiera por ella misma.

Dependiendo de la clase social, la podremos «adornar» de ciertos conocimientos, que en la actualidad han llegado incluso a la obtención de una formación profesional, (a ser posible en el área que abarca su rol, es decir: educación, salud, trabajo social...), sin, por supuesto, olvidar nunca su principal misión en la vida: el rol maternal y la dedicación prioritaria a la pareja.

Si ha tenido la suerte de nacer en el llamado «primer mundo», podrá acceder a un puesto de trabajo remunerado. Para ello deberá tener buena pre-

sencia, idiomas, juventud, experiencia y coche propio, a ser posible... pero, deberá aceptar el que su trabajo profesional no sea valorado ni remunerado como el de sus compañeros.

Es conveniente hacerle saber que su proyecto profesional deberá ser siempre acorde al de su pareja, ya que deberá ser ella la que se adapte a las necesidades profesionales de él (traslados, mayores compromisos, ascensos, horarios, etc.).

En caso de ser ella la mantenedora (enfermedad o situación de desempleo de la pareja...), intentará no hacerlo notar para, menoscabar o herir la dignidad de su protector.

En cualquiera de las situaciones antes mencionadas, deberá continuar con las tareas propias de su sexo y rol, responsabilizándose de la armonía y cuidados del grupo familiar.

¿Y el género masculino...?

Si bien para un número importante de hombres el género masculino, tal cual ha sido establecido socialmente, y los roles que de él se han derivado en cada sociedad les han resultado cómodos e incluso lo han disfrutado... a lo largo de la historia encontramos muchas excepciones que de una u otra forma se han rebelado a la imposición genérica.

No ha sido fácil escapar al modelo. Desde el «homo erectus» al «homo sapiens» o al actual «homo desconcertadus» la sensibilidad, la ternura, el querer convivir en paz, el respeto y el deseo de ser sólo una persona, sin imposiciones o normas, se les ha escapado por los poros a los maltrechos conquistadores de imperios nunca conquistados definitivamente, caballeros andantes en busca de dragones y princesas por defender, hombres fuertes y valerosos hechos a fuerza de machacarles día a día la hombría,

guerreros a costa de la vida y la dignidad de otros... y tantos otros que debieron esconder el civismo como si de una debilidad se tratara...

Se perdieron la posibilidad de dialogar, «el tiempo de los afectos» de las mujeres, debieron rechazar las caricias de los niños, los amaneceres, las flores y los arco iris... y los que reivindicaron su derecho emocionarse ante el dolor o la belleza, fueron tildados de «dudosa reputación», caracteres feminoides, homosexuales, débiles y maricas.

Entre tanta estoicidad y raciocinio fueron perdiendo la razón de ser de la humanidad: la solidaridad y el amor, y ganaron (¿perdieron?) poder para destruir y destruirse...

Pero felizmente la excepción se impuso a la regla y los fuertes quisieron recuperar la debilidad y los pacifistas doblan en número a los belicistas y los duros andan en busca de la ternura entre las ruinas del imperio de la sin razón...

3. De cómo se produjo la revolución...

A lo largo de la historia, han sido muchas las que han intentado rebelarse al rol. Desde el mundo imaginario (?) de las Amazonas o el matriarcado rescatado por algunas historiadoras, hasta los vestigios, arañados a la tierra por las arqueólogas, de la presencia de diosas, reinas y sacerdotisas en una historia androcéntrica de la humanidad que ni siquiera nombra al 51% de la humanidad, que a pesar de todo existieron, existen y seguirán existiendo.

Mujeres intelectuales, que tuvieron que aparentar ser hombres para abrir pequeños espacios de participación: artesanas, campesinas, obreras, pescadoras, sin derecho a la visibilidad por una ideología disfrazada de «lenguaje masculino integrador».

Y sin embargo existieron... e intentaron conciliar el derecho y la dignidad con el rol, y sobreviven con la doble jornada, las culpas o la soledad como alternativa.

Y lucharon por el derecho a ser, a estar presentes en la sociedad desde la lucha de las sufragistas hasta la propuesta coeducativa de hoy, herencia de todas ideas progresistas de igualdad y libertad.

Y los hombres poco a poco se fueron liberando de las normas caducas e injustas y comenzaron a luchar codo a codo con ellas para encontrar en la igualdad la libertad de ser...

4. De cómo nace la coeducación en España...

Si bien desde el año 1985, todas las escuelas sostenidas con fondos públicos tienen que ser obligatoriamente mixtas, esto no ha significado se ponga en marcha el proceso coeducativo.

A pesar de que la experiencia de este proceso en las escuelas mixtas nos ha demostrado claramente el androcentrismo de la educación y la cultura, (ideología, lenguaje, libros de texto, actitudes, etc.), muchos enseñantes y teóricos de la pedagogía aseguran que ya no hay sexismo; y por el hecho de haber integrado a las niñas al modelo masculino de educación, siguen confundiendo enseñanza mixta con Coeducación.

Los roles sociales, en función del sexo, la raza y la clase social, siguen estando vigentes en nuestra sociedad, la escuela, la familia y los medios de comunicación, han sido los encargados de transmitir estos patrones sociales, basados en la gran «confusión» histórica que ha atribuido un género específico y por lo tanto distintos roles, a cada sexo.

Comenzaremos por aclarar esta confusión par-

tiendo de la base de que la existencia de una diferencia biológica no significa la determinación de unos comportamientos, actitudes, roles o estereotipos que designen el «ser femenino» o el «ser masculino».

El sistema de Género-Sexo

El término «sexo» se reserva para la descripción de la diferencia biológica y no determina necesariamente los comportamientos.

El término «género» designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos; es decir, lo que como construcción social se considera masculino o femenino.

El código de género se refiere a las formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que los y las jóvenes lleguen a una identificación personal en términos de hombre o mujer.

Los códigos de género están, desde luego, sujetos a variaciones o variables como la clase social, la pertenencia al primer o tercer mundo, la religión, la raza o la época.

En la actualidad existe, un número importante de autoras y autores que han definido, escrito, y aportado sus conocimientos a la práctica coeducativa. Hemos elegido la definición, que a nuestro parecer, resume el camino iniciado

La Coeducación:

«Es un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados».

(Feminario de Alicante).

5. De cómo llevar a cabo una práctica coeducativa

Resulta difícil aportar a las compañeras del Seminario de Alicante, en su conceptualización inicial de la Coeducación. Quizás podríamos sólo insistir en la necesidad de continuar en el camino iniciado, de cuestionarlo todo en busca de la igualdad, de revisar la ciencias, la cultura y las costumbres... No olvidemos que el camino está en su inicio y que los datos no siempre son reflejo de la realidad, ya que a veces encubren actitudes y comportamientos difíciles de modificar.

Al comenzar este artículo decidí revisar las estadísticas que al respecto existen en cuanto a la presencia de chicas y chicos en la educación media y universitaria hoy en día.

Los datos me abrumaron, si hasta parece que hemos logrado superar en número la presencia masculina en la educación formal! La verdad es que en una primera lectura de estas estadísticas hasta podríamos pensar que nos hemos coeducado, que las mujeres hemos logrado abrir un espacio de participación real en esta sociedad.

Sin embargo, y a pesar de los datos, hay algo que debe preocuparnos; si bien cuantitativamente nuestra presencia real es importante, cualitativamente la verdadera participación de las chicas no es tan reconfortante como nos cuentan los datos.

Vamos a recorrer el ámbito educacional desde la educación infantil. Aquí, a pesar del gran logro de contar con la presencia de chicas y chicos por igual, nos encontramos con que Pili sigue siendo dulce, ordenada y obediente y Pepe un investigador empedernido.

La maestra es también una chica, que hace de madre dulce y cariñosa, que regaña con paciencia y

compresión a Pepe que va continuamente de un lado a otro, porque claro, estos chicos es que no paran!

El maestro que se ilusionó con su trabajo en preescolar, no es bien visto por las madres ya que ¿cómo un chico va a poder reemplazar los cuidados de una madre?

En el patio, Pepe se aburre soberanamente ante los juegos un tanto «ñoños» propuestos por la «profe», mientras que Pili «la pobre», con su modelo de chica obediente y encantadora, hasta parece disfrutar de los mismos.

No olvidemos que tanto Pili como Pepe ya vinieron con sus modelos desde casa, y que esta pequeña mujercita de papá ya tiene su muñeca que «alucina vecina», la otra que es «igual, igual» y hasta su detergente con borreguito y todo para aprender a ser una chica.

Pepe es activo, un tanto inconstante y un verdadero terremoto a la hora de jugar, incluso ya tiene sus video-juegos de guerra, de monstruos del espacio y comienza la aventura informatizada con desparramo y naturalidad. En el patio, es un verdadero diablillo, corre, trepa, salta, patea y hasta aventura sus manos bajo la falda de Pili si nos descuidamos.

Si no hay modelo alternativo, las cosas seguirán su cauce natural y nos los encontraremos en primaria asentando el futuro.

Hay algunos cambios, por supuesto. Pili, ordenada, limpia, constante y trabajadora hasta puede superar a Pepe en la lectura, los deberes y las evaluaciones finales.

Pepe, lenta pero firmemente, se prepara para el futuro. Es listo, rebelde, juguetón y deshinibido. «No estudia porque no se esfuerza, porque si quisiera sería el mejor de la clase!» dice la maestra con una mezcla de simpatía y admiración.

Una que otra Pili, ya tiene responsabilidades en casa como hermana mayor y ayudante de la madre que ha salido a limpiar pisos para paliar las carencias propias de la actual situación de paro de los padres. Pepe, también ayuda, saca la basura, pasea al perro y hasta ordena su habitación.

El MEC nos recomienda introducir las relaciones afectivo-sexuales dentro de los conceptos a trabajar para lograr una «valoración crítica de los aspectos sociales y culturales de la sexualidad».

Esto que no nos queda muy claro, lo soluciona la profe de ciencias con la «reproducción», y Pili aprende que tendrá unas mamas para alimentar a su bebé, y que tiene un canal de parto, que a veces se llama vagina y que cuando sea mayor podrá reproducirse mediante un proceso llamado ovulación que la llevará a tener una menstruación que la obligará a cerrar las piernas y sentarse bien porque ya es una mujer.

Pepe comienza a mirar y a tocar su pene esperando que crezca para poder ser un «hombre» y tener espermatozoides que se encontrarán con un ovulito y a los cuales tendrá que mantener de por vida dada la actual Ley Laboral.

El amor, la ternura, el placer, el deseo, la investigación de sus cuerpos a través del tacto y contacto con sus propias sensaciones, la comunicación y las fantasías, es decir, la sexualidad... ya la aprenderán más adelante... ¡Estas crías de hoy en día ya lo saben todo!

Pero Pili mira a Pepe y Pepe mira a Pili y la clase de reproducción no les sirve para dialogar, para acercarse en el descubrimiento de su sexualidad. Y de pronto, descubrimos que no están coeducados, ya que Pili quiere que él sea como el chico del anuncio, (con moto a ser posible) y desfallece de hambre para parecerse a alguna modelo Top, y Pepe mira las

películas porno, esperando desarrollarse fuerte y potente «como los tíos esos que violan mujeres hasta hacerlas reventar», y que no se les ocurra ser diferentes! La diversidad, las opciones sexuales no se explicaron en la clase de reproducción y a Pepe le dijeron que a los maricas hay que quemarlos y a Pili le contaron que las lesbianas son unas «degeneradas» y que les crece algo por abajo, como un pene...

Y así llegan a la enseñanza media; si tienen la vida medianamente fácil podrán seguir en el Instituto, si las notas no llegan al aprobado, irán a F.P., ella a Jardín de Infancia o Administrativo y él a Mecánico o Electrónico.

Pepe ya comienza a demostrar su valía con los números, la lógica y el raciocinio, Pili trabajará el doble para vencer la sonrisa sarcástica que la persigue cuando dice que estudiará Teleco.

La educación afectivo-sexual se limitará a la charla de los «tampax», y si hay suerte a la de anticonceptivos. El modelo queda claro, relaciones heterosexuales y coitales. A veces faltan ese día a clase y Pili ve crecer con desesperación su tripa y Pepe empieza a mirar algún currito por ahí...

¿Y qué pasó con las transversales? ¿Y dónde se nos perdió la relación afectivo-sexual? ¿Y dónde quedó el manual de coeducación?

Pero no siempre las historias terminan tan mal, y a veces Pili llega con su porfía incluso a la licenciatura y entonces deberá plantearse si quiere ser una profesional o dejar su vida afectiva en el armario. Y Pepe que ya ha encontrado un trabajo de aprendiz quiere una sopa al llegar a casa y Pili que pasa hasta del mayordomo con el algodón que no engaña, se olvidó de comprarla!

Podemos inventar un final feliz y cambiar las historias y poner a Pili en un laboratorio de investigación genética, y a Pepe dibujando mariposas en el

parque, con la niña mientras Pili trabaja... pero para eso deberíamos haber desempolvado el manual de coeducación, haber trabajado las transversales, haberle exigido al MEC que nos haga llegar algo más que un libro, haber reivindicado una formación y haber participado activamente desde nuestra experiencia, vivencias y conocimientos en la educación para la Salud Integral.

Todavía es posible cambiar esta realidad, lo están haciendo muchas y muchos educadoras y educadores, improvisando, inventando y dando algo más de lo que el calendario escolar les exigía; su cariño, respeto y solidaridad a estas Pilis y Pepes que han pasado por sus aulas.

Y se reflexiona, desde el trabajo en talleres, ponencias y grupos de discusión con el profesorado, y se ha llegado a algunas conclusiones, y podría ser éste el comienzo de la puesta en práctica de lo que alguna vez se ha discutido acaloradamente en la sala de profes o en el patio del cole.

6. De cómo intentamos llegar a unas conclusiones

La gran tarea que se recomienda desde el MEC es la capacitación como educadoras/es en temas específicos que aún no contemplan las escuelas de formación de Magisterio. Si a esto añadimos que las Universidades que sí contemplan la educación afectivo sexual, lo hacen a través de especializaciones para licenciados, es decir, estudios de Post-Grado o Máster en Sexología, donde no se trabajan estos temas desde el marco de la Coeducación ni la Educación para la Salud, sino que generalmente, se trata como un tema específico de la Psicología. (Dándole gran importancia a las, a veces mal llamadas «patologías sexuales», que poco tienen que ver con la

realidad del alumnado), podemos comprobar la carencia de formación frente a una tarea tan seria como es la Educación afectivo-sexual y coeducativa en el medio escolar.

Difícilmente podemos encontrar hoy en día cursos específicos de Formación de Formadoras/es, es decir aquel aprendizaje de técnicas, metodología y contenidos tan amplios, que sean adaptables a la realidad de las aulas.

Es importante revisar nuestra actitud hacia las relaciones interpersonales, nuestras vivencias y experiencias, negativas o positivas, intentando recordar las inquietudes, temores, ilusiones con las que vivimos la difícil etapa de la adolescencia y la juventud.

El diálogo, desde nuestra sinceridad, desde la comunicación respetuosa y honesta nos acercarán a estas niñas y niños en esta difícil comunicación que ha estado interrumpida desde siglos.

El lenguaje, es otro de los aspectos a tener en cuenta. Es difícil buscar las palabras adecuadas para comunicar lo que hasta ahora ha sido silencio, tabú e ignorancia con respecto a nuestro cuerpo, nuestra fisiología y nuestras sensaciones, así como aprender a nombrar a las mujeres como parte integrante, por derecho propio, en la sociedad.

Aprender a expresar los sentimientos, sobre todo a los chicos (ya que les has estado vedado en función de los atributos sociales del género), será una de las tareas importantes a desarrollar.

La búsqueda y utilización de un lenguaje no sexista, no agresivo, no peyorativo, deberá ser una labor de investigación grupal que influirá positivamente en el cambio de actitudes con respecto a la comunicación entre personas de diferente sexo pero de valores comunes, que comparten la aventura de aprender a vivir desde el respeto a la diferencia, a la singularidad y a la pluralidad.

La participación del alumnado tanto en la elección de los contenidos como en el desarrollo de las actividades, es fundamental. Son ellas y ellos, que con nuestro apoyo, deberán elegir sus propios modelos, sus propias opciones y lograr ese cambio de actitudes que les hará vivir más armoniosamente su vida y su sexualidad.

Cada tema lo plantearemos desde la visión más amplia posible, valorando todos los matices, todas las posibilidades, sin prohibiciones que inhiban o repriman la naturalidad y la espontaneidad de ellas y ellos. El límite está en el respeto por nosotras y nosotros mismos y hacia las demás personas.

Es el alumnado quien deberá investigar, evaluar, elegir y sugerir sus intereses y la labor de las educadoras y educadores será la de abrir el espacio de diálogo y aportar los elementos para el análisis y la reflexión.

El análisis de la Historia de la humanidad, el lugar de la mujer en esta Historia, la literatura y los modelos y roles que se han universalizado hasta convertirse en género, los avances científicos que nos han introducido en el mundo de la genética, del conocimiento de la fisiología de nuestros órganos, de la sexualidad humana de forma específica, sin la inevitabilidad de la reproducción. Las matemáticas que nos introducen en el mundo de la lógica (capacidad que ha sido negada durante siglos a las mujeres), de la agilidad mental y de las respuestas científicas a la ignorancia secular. El deporte, el tiempo libre, el Medioambiente, materias fundamentales para el desarrollo armónico y comunitario. La educación para la paz, desde el conocimiento y el respeto por las diferencias culturales, hasta la igualdad de derechos y el pacifismo de la inteligencia y el humanismo. Las relaciones afectivo-sexuales como capacidad humana de comunicación, placer, ternura, soli-

daridad, que nos acompañan durante toda la vida. La opción responsable de asumir la maternidad/paternidad en una decisión compartida y asumida por dos personas conscientes y adultas. El derecho a nacer para ser feliz, con igualdad de oportunidades y con todas las posibilidades de desarrollo.

Son estos los contenidos a trabajar, aprendiendo a escuchar, a entender y a recordar la Historia que hombres y mujeres han construido y seguirán construyendo cada vez más libres y más solidarios.

No podemos olvidar que la familia, los roles y modelos que ésta ofrece a nuestras alumnas y alumnos, tienen una importancia fundamental en la acti-

tud y el desarrollo de su personalidad. Es por eso que creemos que todo proceso de aprendizaje debe extenderse hacia estas personas que deberán apoyar y continuar con la tarea iniciada desde el aula.

Quizás el éxito de esta relación esté en aprender a relacionarnos como iguales, es decir, hombres y mujeres que compartimos problemas comunes en nuestras propias relaciones, dejando de lado el rol profesora/or-madre/padre.

Si logramos abrir un espacio de diálogo y respeto, estaremos contribuyendo a ampliar el marco de relaciones más allá del alumnado y el centro escolar, hacia la comunidad y la convivencia igualitaria de todas y todos.

BIBLIOGRAFÍA

Si bien existe una creciente bibliografía al respecto, recomendamos desde aquí:

AYALA, O. (1995). *Manual de Coeducación*. Madrid: CCOO.

FEMINARIO DE ALICANTE (1987). *Guía prác-*

tica de la coeducación. Valencia: Victor Orega.

URRUZOLA, M. J. (1992). *Aprendiendo a amar desde el aula. Manual para escolares*. Bilbao: Maite Canal.

- (1992). *Guía para chicas*. Bilbao: Maite Canal.

Resumen:

Las dificultades para poner en práctica el proceso coeducativo, hacen necesaria la reflexión acerca de los roles vigentes en nuestra sociedad. Para ello se hace imprescindible la búsqueda del quehacer de las mujeres a lo largo de la Historia y el aporte de éstas al desarrollo de la Humanidad con el fin de integrar los valores positivos que hombres y mujeres aportan al cambio de actitudes que será el resultado de la coeducación.

Palabras clave: Coeducación, estereotipos de género, orientación profesional.

Abstract:

The drawback to put into practice the non-sexist educational process (mixed sexes), oblige us to think about current roles in our society. In that sense, we must consider the importance women's jobs through history, and their contribution to mankind development, with the purpose of integrating the positive values that men and women bring to the attitude changes that will be the result of non-sexist education.

Key words: non-sexist education, gender stereotypes, occupational choice.

Paola Castagno Ayala
Instituto Universitario de Estudios de la Mujer
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 MADRID

La Historia de la Educación de las mujeres en España

LOS cambios habidos durante el siglo XX, en relación a los comportamientos

Margarita Ortega López

y contenidos educativos, impartidos a las mujeres, han sido sin duda espectaculares. Unos someros datos: a comienzo de siglo, el número de analfabetas era de un 71,4%, en la época de la segunda república, la población femenina se repartía equitativamente entre analfabetas y alfabetizadas, y las primeras mujeres a modo de excepción accedían a la universidad; en las décadas 60 y 70, prácticamente la alfabetización era plena, eran abundantes las alumnas de bachillerato y comenzaban a llegar numerosos grupos de mujeres a la universidad. Hoy son mayoría en las aulas, y pocas aceptarían la educación anterior sin ningún contenido intelectual y cuyos objetivos primordiales eran el aprendizaje de la doctrina cristiana y las labores domésticas. Sin embargo, esa había sido su instrucción «natural» durante el período medieval y moderno: el papel que la sociedad patriarcal esbozó para ellas fue el desarrollo de valores como el amor, sensibilidad, paciencia, renuncia... y una cultura doméstica que completaba la educación racional, superior y analítica que se proporcionaba a los varones.

Todavía hasta la ley general de educación de 1970, a las niñas y jóvenes se les remitía a una ins-

trucción diferente a base de música, labores y economía doméstica, y que era un añadido a las materias básicas comunes para todos los estudiantes del país. Lo que siglo tras siglo se venía repitiendo como «*materias propias de su sexo*», tenía todavía plena concreción bien avanzado el siglo XX.

En 1970 se impulsó e implantó la igualdad de contenidos y materias para los niños y para las niñas. La coeducación rompía con siglos de escuelas específicas y diferentes, pero la calidad de la educación recibida por unos y otras seguía rezumando contenidos sexistas. ¿Cómo es posible que no se resintiese, con una cultura como la nuestra, llena de connotaciones diferenciales, desde los inocentes colores de la cuna y con unos marcados estereotipos de género que unos y otras socializaban desde la infancia? La familia, los amigos, la calle, los medios de comunicación social, el lenguaje... todo ayuda a perpetuar unas pautas de comportamiento diferenciado para los chicos y las chicas, que no serían preocupantes si no continuasen propiciando la pasividad, subsidiaridad, y la supeditación de las jóvenes al brillo intelectual y profesional de los jóvenes, futuros «cabeza de familia» según una concepción claramente escolástica y repetida durante siglos.

No es fácil subsanar una tradición tan enquistada en la sociedad, y aunque los logros han sido espectaculares, queda mucho por hacer; la educación en la escuela no es suficiente: los padres y las madres, la televisión, la publicidad, a menudo generan comportamientos sexistas que es necesario erradicar. La labor a desarrollar es todavía notable y urge la colaboración de todos los conductos sociales. La buena salud del país depende de ello.

Visión histórica

Los padres —y sobre todo las madres— eran los encargados de educar a las niñas en lo rudimentos de lectura, religión, costura, cocina... la educación que se transmitía de generación en generación se centró en una serie de valores que se consideraban útiles para la cultura patriarcal que encarnaba primero el padre, luego el marido, más tarde el hijo... y que, como denominador común, significaba una exaltación de los valores interiores de la persona que completaban una cultura exterior, racionalista, de evidente control varonil. Por eso, en la educación de las mujeres, no se consideraba tan necesario transmitir conocimientos de matemáticas o de lengua cuanto propiciar los valores del corazón: amor espontaneidad, simpatía..., etc. La reiterada asociación conceptual de la mujer con la naturaleza no parece derivarse tanto de su evidente función reproductora cuanto de su papel social marginal, que la cultura patriarcal dominante sancionaba y determinaba.

El propio Rousseau explicó, con claridad, cómo el hombre potenciaba el mundo exterior y cómo las mujeres se ligaban al mundo interior —al de la casa—, encabalgando así en la dicotomía naturaleza-cultura la dicotomía interior-exterior que cobraba especial re-

levancia en las sociedades capitalistas. En el modelo educacional rousseauniano se señalaba que la educación de las mujeres debería estar siempre en función de los hombres: «agradarnos, sernos útiles, hacer que las amemos y estimemos, educarnos cuando somos pequeños, cuidarnos cuando crecemos..., éstas han sido siempre las tareas de la mujer y eso es lo que se las debe enseñar desde su infancia».

En esta sociedad patriarcal, donde se veía a las mujeres en función de los intereses del cabeza de familia y con el deseo de reproducir una educación y un orden estático en las relaciones familiares y sociales, poco se iba avanzar en el camino de lograr una cultura creativa para ellas. Apenas variaron —como se ha visto— sus posibilidades de instrucción entre los siglos XV y XIX, y sólo en la época de la segunda república cambiaron realmente sus posibilidades de instrucción.

Este cambio tuvo consecuencias varias, aunque la más evidente fue la necesidad de modificar los esquemas culturales de ambos sexos, fosilizados durante tantos siglos. Privadas las mujeres de una instrucción pública, que no llegará a generalizarse a nivel primario hasta bien avanzado el siglo XIX, la casa o el convento, con la ayuda de los libros de piedad, fueron el medio en donde se desarrollaron sus mentes hasta que la obligatoriedad de la escuela pública fue una realidad en el territorio español.

La casa

Ya se ha dicho anteriormente como fueron los padres los encargados de formar a las mujeres no sólo en los rudimentos de lectura y escritura, sino en las «tareas propias de su sexo». Las madres se erigían aquí como monopolizadoras de las enseñanzas que habían de transmitir y hacer cumplir a sus

hijas para que, a su vez, ellas las transmitieran a sus descendientes femeninas. Es esta una faceta de la investigación histórica que, lamentablemente, es difícil de realizar por la dificultad obvia de encontrar las fuentes adecuadas que permitan encararla; pero que nos revelaría un notable nivel de conocimientos y actitudes miméticas que se fueron vertiendo de generación en generación sin el más sentido crítico que avalase la utilidad de su permanencia.

La casa era un espacio femenino completamente acotado y encomendado en su funcionamiento general casi exclusivamente a mujeres. En ella desarrollaban sus saberes prácticos sus normas y su conservadurismo no sólo la madre, sino con frecuencia abuelas o tías solteras o viudas que convivían con la familia, además de las criadas o niñeras, si se trataba de familias burguesas o nobles. En la educación de las jóvenes se imponía una vida cerrada entre las paredes de la casa y las visitas a la iglesia, escondida de la mirada de extraños, al modo árabe, que había dejado huellas, bien acogidas, por el cerrado mundo católico de los Austrias.

La «*perfecta casada*» de fray Luis de León, sistematizó durante siglos ese ideario. Guardar la virginidad y, por tanto, el honor, es el tema central de muchas de nuestras obras literarias del siglo de oro y el empecinamiento de Calderón, Quevedo, Tirso, fray Antonio de Guevara, Lope o tantos otros no parece resistir una somera verificación real. Efectivamente, la literatura picaresca y la mayoría de los escritores mostraban a ciertas mujeres coquetas o incluso con costumbres licenciosas, difícilmente sostenibles como arquetipo de las mujeres en la época de los Austrias, dotados de un gran celo contrarreformista. Posiblemente obedezca más a fines didácticos y moralizantes —intenta prevenir y mostrar las deficiencias de esa conducta— que a constatacio-

nes de la realidad. Quizás, tanto la propensión al adulterio y a la vida irregular que muestran esas obras literarias, como la abundancia de conductas falsamente místicas o heterodoxas, no fuese sino una manera de protestar contra esa cultura de la pasividad y de la subordinación a las que les abocaba la sociedad patriarcal.

Los escasos libros que completaban esa estrecha educación, no permitían ampliar mucho su horizonte. Libros de rezos o de moral, biografías de santos o cuentos clásicos como los de Perrault —«Historias del tiempo pasado» de 1697— los cuentos de los hermanos Grimm de 1812 repetidos por vía oral por madres y criadas tipificaban en Caperucita Roja, Cenicienta, o la Bella durmiente, todo el conjunto de virtudes domésticas —paciencia, humildad— que la ideología patriarcal requería para su completo asentamiento. Una cuidadosa censura se desplegaba —tanto por la familia como por el confesor— sobre aquellos libros que contravenían este orden y podrían introducir elementos distorsionantes sobre la educación de la mujer. Las posibilidades de modificar el sentido de su vida eran, consecuentemente, muy escasas.

Esa cultura patriarcal manifestaba todo su poder en el momento clave de escoger un destino para la adolescente, que había llegado a la edad propicia para contraer matrimonio. A las sugerencias iniciales sobre la persona idónea como pareja, seguía la formalización de una boda según el criterio paterno; incluso contra la voluntad de la mujer. Y desde ese preciso momento la autoridad del marido proseguía a la del padre. Las mujeres de las clases bajas, no obstante, se mostraban más libres que las de las clases superiores: la dificultad de sobrevivir en una sociedad hostil a sus intereses y a su sexo, las obligaba a unos sistemas de comportamiento más espontá-

neos, sin la carga moralizante que la buena sociedad desplegaba sobre el resto de las mujeres.

La maternidad era la centralidad del ser femenino; tanto desde el púlpito como desde la sociedad se la exaltaba como fundamental en el ser de la mujer. Reproductora en una doble y fundamental faceta, tanto biológica como social. Evidentemente, la función encomendada a la mujer como educadora de sus hijos e hijas, no hacía sino reproducir fielmente la cultura a la que estaba sometida desde su nacimiento. De esta manera las mujeres se inmolaban de un modo sublime; a la par como víctima individual de la sociedad —que no le permitía acceder a la educación que le propiciase creatividad— y como un eslabón, obediente y paciente de esa misma cultura a la que servía con eficacia, aunque ¿con desgarramiento interior? De este modo ayudaban a recrear, en una nueva generación, los ideales tradicionales de pasividad, humildad, y renuncia que la sociedad demandaba. En este postergamiento que la historia otorgó a las mujeres, la cultura española tomó ejemplos no sólo de la sociedad islámica con la que convivió sino de la sociedad judeocristiana o de las enseñanzas que los moralistas católicos contrarreformistas desplegaron.

Este mundo cerrado tuvo una notable excepción en la figura de María de Zayas Sotomayor, mujer de gran personalidad, amante de los libros y viajera por toda Europa. Publicó en 1637 sus interesantes *Novelas Amorosas*, donde se denunciaba la ignorancia femenina, acusando al hombre de esa situación lamentable y reivindicando un mundo personal para la propia mujer. Este personaje atípico hizo, posiblemente, la primera denuncia seria del estado de la educación de la mujer española, aunque el calor de sus argumentaciones se estrelló contra la incompreensión de la cultura oficial.

El claustro

Una parte, no pequeña, de mujeres se formó en los claustros; las malas condiciones económicas de la sociedad del barroco, las dificultades de dotar convenientemente a las hijas para un matrimonio ventajoso y las numerosas vocaciones que se despertaron a tenor de los movimientos religiosos de la época, incrementaron la demanda de mujeres para entrar en los conventos. Sobre todo, por la influencia extraordinaria que Teresa de Jesús ejemplificó y que propició soluciones innovadoras para muchas mujeres religiosas de su tiempo.

Los claustros españoles fueron lugares muy visitados y muy vividos por las mujeres. Una parte de ellas sólo acudía temporalmente, mientras duraba su educación. Frecuentemente esas niñas eran familiares de religiosas residentes que pagaban el costo de su alimentación, y enseñanza y que retornaban al hogar para casarse; otras, en cambio, permanecían en el convento después de finalizada la enseñanza tradicional —lectura, bordados, costura, rezos...— formando un grupo de personas seculares que, sin entrar en religión, convivían con las personas de la clausura —las más ingresaban como novicias en la orden y se sometían a la disciplina del claustro—. En estos casos se reduplicaba la formación religiosa de la aspirante a monja, con su sometimiento estricto a la autoridad de la abadesa.

Desde el siglo, XVII, algunos conventos abrieron sus puertas de modo oficial, como aulas para educar a las hijas de la aristocracia o de la burguesía con contenidos muy tradicionales. Incluso en ciertas órdenes religiosas como la Compañía de María o las Ursulinas, era la educación elemento central de sus estatutos y cuidaron notablemente su despliegue por la geografía urbana nacional. Luego, otras órde-

nes continuaron esa labor, ya en época contemporánea. Por el contrario, las jóvenes de la sociedad rural, siguieron estando tan desprovistas como siempre de toda actividad cultural, salvo que algunas instituciones piadosas o patronatos diversos, creasen escuelas para niñas huérfanas o abandonadas, movidos por convicciones religiosas o filantrópicas.

La escuela

La inexistencia de escuelas públicas para las mujeres perpetuó un modelo de aislamiento y de sumisión femenina que no se rompería hasta bien avanzado el siglo XX, y que comenzó a resquebrajarse a finales del siglo XIX, con la expansión de la escuela por el territorio nacional. Los viajeros extranjeros que recorrieron la España del siglo XVIII, se sorprendían de la ignorancia de las chicas españolas y de la estricta supervisión paterna a que estaban sometidas. Y es que esta sociedad no se planteó hasta aquel siglo, la utilidad y necesidad de organizar escuelas para las mujeres.

El reformismo ilustrado potenció a la educación como elemento básico de progreso para la nación, y consecuentemente, alentó la creación de espacios de instrucción femenina. Una real Cédula de 1783 establecía oficialmente la creación de la escuela pública para niños y para niñas, por toda la nación. En el caso de las niñas, se las debía de enseñar a leer, junto a la realización de labores y una estricta disciplina de rezos. Más tarde se especificó que «las niñas que quieran aprender a leer y a escribir les será enseñado por sus maestras». Treinta y dos escuelas de este tipo funcionaban en el Madrid de 1783, y que fruto de la labor de la Junta de Damas de la sociedad Económica Matritense, había generado la necesidad de extender por todo el país, el trabajo pionero de-

sarrollado entre las clases populares madrileñas por la primera asociación de mujeres ilustradas de la nación.

El modelo educacional que se extendió, tenía las mismas contradicciones que Fenelón en su Educación de las niñas de 1687, había subrayado y que no eran otros que servir mejor al matrimonio y a la maternidad. No obstante, un gran debate nacional se estaba desarrollando durante el siglo XVIII, a propósito de la necesidad de instrucción que el país demandaba. En este debate participaron también algunas mujeres ilustradas como Josefa Amar, que publicó en 1790, «*El discurso en defensa del talento de la mujer*» y «*El discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*». En la primera mitad de ese siglo, otro enérgico defensor de la necesidad de instrucción femenina fue el padre Feijóo, que puso en evidencia la relatividad y falsedad con la que el discurso patriarcal había utilizado la identidad femenina. En los periódicos y revistas de la época se polemizó extensamente sobre la capacidad femenina para la actividad intelectual. En las sociedades económicas, en los salones y tertulias, ese debate continuaba.

Pero el nuevo espíritu se impulsaba desde los espacios urbanos, y en absoluto era aceptado por la mayoría de la población. Todavía se asentía con el viejo criterio, tan común en las obras de Lope de Vega, por ejemplo, «... cuando una mujer sabe coser, hilar y remendar ¿Qué necesidad tiene de saber gramática?». Estas opiniones sólo comenzaron a cambiar de verdad a la par que se fue generalizando las escuelas de niñas y algunas mujeres como Concepción Arenal o la, condesa de Pardo Bazán argumentaron y propusieron cambios significativos para la identidad femenina.

Sin embargo el esfuerzo realizado por el reformismo ilustrado no se materializó, en la práctica, en

unos datos espectaculares sobre el incremento de la instrucción femenina en el país: el censo de 1799 nos habla sólo de 2.745 niñas educadas en colegios privados y 88.513 asistiendo a escuelas públicas. Pero la guerra de la Independencia, de comienzos del S. XIX, supuso un nuevo parón en la vida de esos centros, imposibilitados de desarrollar el espíritu del artículo 366 de la Constitución de Cádiz, que establecía que la «1ª enseñanza debería estar al alcance de todos».

Terminada la guerra siguieron desarrollándose nuevos planes o reglamentos para la Institución femenina que proseguían una educación específica y diferencial con respecto a los varones: El Plan de Quintana en 1814 o El Reglamento de 1822,... y es que durante el gobierno absolutista de Fernando VII no existió motivación alguna que posibilitase una mejora de la instrucción en todo el territorio nacional y mucho menos de la instrucción femenina. Este vacío en la educación pública fue paliado en parte por la proliferación de colegios particulares-laicos y sobre todo religiosos que suplieron esas carencias, especialmente en las áreas urbanas cubriendo la demanda de la sociedad burguesa y profesional.

El desfase cultural de las mujeres con respecto a los hombres, intentó ser resuelto por algunas instituciones notables que deseaban introducir métodos extranjeros para la consecución de sus fines. Tal es el caso de la escuela Lancasteriana establecida en Madrid en 1820, dirigida a las altas capas de la aristocracia y burguesía. Como esta institución existieron algunas otras.

Desde la esfera oficial, la ley Moyano de 1857, impulsó la implantación obligatoria de la enseñanza primaria para todos los españoles y las españolas entre los 6-9 años. La creación paralela de escuelas

Normales de maestras fue un paso muy significativo en este avance. Tras la revolución liberal burguesa, de comienzos del siglo XIX, el orden estamental se había roto y por ello, el modo de ascender en la nueva sociedad liberal era la competencia individual. Esa fue la causa por la que la educación se concibió como un arma de indudable valor social de progreso. Y la educación de las mujeres se comenzó a considerar como una parte fundamental de este necesario progreso.

Los países europeos occidentales llevaban desarrollando para entonces dos siglos de innovadoras experiencias educadoras: a finales del siglo XIX, Inglaterra poseía los mínimos europeos de analfabetos y las primeras mujeres universitarias ya se habían conocido 50 años antes. Sin embargo, en España el siglo XIX, en su conjunto no avanzó sustancialmente sobre los planes reformistas de la educación. La fuerte reacción política de los conservadores españoles —ayudados por la iglesia—, estructuró casi como sinónimo el concepto liberal con el de revolucionario e impidió cambios cualitativos hasta finales del siglo XIX.

Pese a la limitación de horizontes reservados a las mujeres, y al resultado poco brillante de una acción educativa inconstante e incompleta y llena de apriorismos, el deseo femenino de incrementar su capacidad educacional no cejó. Bien a través de la expresión oral —el modo de comunicación más habitual en una sociedad escasamente alfabetizada— o bien a través de una literatura femenina que pretendía «educar y entretener» a las mujeres. Fueron poco a poco divulgándose nuevos comportamientos y actitudes femeninas modernas y periódicos, revistas o novelas desarrollaron a partir de 1840 temas de actualidad política, modas, entretenimientos o principios de comportamientos a la par que reflejaban las

limitaciones que tenían las mujeres fuera de los espacios domésticos. Algunos de estos periódicos como el que dirigía Gertrudis Gómez der Avellaneda, —«La Ilustración, Álbum de Damas»— de evidente corte progresista, posibilitaron los primeros alegatos feministas.

Aunque no tuvieron muchas lectoras, este tipo de publicaciones permitía despertar la afición a la lectura y a los libros a algunas mujeres de las clases burguesas, así como la aparición de mujeres literatas que describían en sus relatos los espacios y caracteres femeninos: Gertrudis Gómez, Cecilia Böhl de Faber, Carolina Coronado, Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán, continuaron en el Siglo XIX la labor emprendida por Josefa Amar en el siglo anterior.

Tras el cambio revolucionario de 1868, se reformularon nuevas actitudes en la educación de la mujer que ya habían avanzado Feijóo y Jovellanos y que fueron retomadas por algunos representantes de la escuela krausista y, más tarde, de la Institución Libre de Enseñanza. Ya Feijóo decía en la «*Defensa de las Mujeres*» que era incierta la supuesta incapacidad intelectual femenina, arguyendo que no era sino el resultado del trato discriminatorio que le había dado la sociedad. Tras el fracaso de la República, la Restauración de Alfonso XII expandió una ideología de progreso gradual y ordenado, paralelo al pacífico turno de los gobiernos de Cánovas y de Sagasta. Fernando Castro, Francisco Giner, Azcárate y otros destacados krausistas enseñaban en el Madrid de 1869, en la Escuela de Institutrices, fundada en aquel mismo año. Esta institución sustituyó a la Escuela Normal de Maestras, cuyas finalidades didácticas se dirigían casi exclusivamente a la realización de una perfecta mujer de su casa.

En la nueva escuela, fuertemente anticonvencional, se enseñaban nociones de psicología, peda-

gogía, física, historia natural... entre otras disciplinas. El éxito de la iniciativa animó a los krausistas a constituir en 1870 la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, cuyo primer artículo advertía que deseaban dar a las jóvenes las nociones «indispensables» de la cultura intelectual, moral, y social actual y preparar a las que han de dedicarse a la enseñanza y a la educación. Fueron éstas las primeras de una serie de reformas en el campo de la enseñanza laica, avalada por el magisterio de Moret, Labra, Pi y Margall y que, entre sus logros más significativos, destacó la creación de la primera cátedra de Pedagogía en 1873, de la Escuela de Comercio en 1878... que, aunque dedicadas a la burguesía madrileña, promovían un nuevo clima sobre la educación de las mujeres.

Las mujeres de las clases populares se mantuvieron alejadas de los centros de enseñanza krausista, bien por condicionamientos personales, geográficos o económicos. Solían ser analfabetas, habitantes de zonas rurales o semi-rurales y carentes de medios económicos para abonar la imprescindible matrícula. Tampoco las mujeres aristócratas y de amplias capas de la burguesía participaron de este nuevo modelo cultural. El ambiente familiar donde se ubicaban tenía demasiadas prevenciones hacia esos cambios educativos que trastocaban el orden tradicional.

Dos congresos pedagógicos celebrados en Madrid en 1882 y 1892 son orientativos para la magnitud de la polémica desatada a propósito de la nueva educación de la mujer. En ambos, los principios pedagógicos adoptados por la Institución Libre de Enseñanza chocaron con los planteamientos tradicionales sobre la educación femenina. En 1892, la ponencia presentada por doña Emilia Pardo Bazán «La educación del hombre y la mujer», desmitifica-

ba las bases de la subordinación cultural femenina atacando las ideas de Fenelón y de Rousseau encaminadas a privar a la mujer de su propia individualidad, y desenmascaraba los apriorismos y prejuicios que discriminaban a los sexos, denunciando la finalidad represiva de la educación dada a la mujer española.

En palabras suyas: «No puede en rigor la educación de la mujer actual llamarse tal educación sino doma, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad, la sumisión». La ponente pidió el acceso de la mujer a todos los niveles de instrucción y el derecho a desarrollar cualquier actividad profesional. Los logros, aunque modestos, se fueron sucediendo: en 1887, 1.433 mujeres estudiaban ya enseñanza secundaria; de 1880 a comienzos de siglo, 15 alumnas terminaban sus estudios universitarios en medicina; ciencias, farmacia y filosofía. Las tres primeras décadas del siglo XX posibilitaron, al fin, un futuro cultural diferente para la mujer. A nivel ideológico se culminó un proceso enraizado en los niveles de una educación racional útil e igualitaria con el varón. En 1909 se creó con carácter más científico la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio. La creación de Escuelas de Matronas en 1904, de Taquígrafas en 1916, o la creación de Institutos de Segunda Enseñanza en 1918, de carácter mixto, fueron algunos de esos resultados.

Un gran impulso legislativo a partir de 1910, permitió derogar el requisito previo de consultar a la superioridad la pertinencia de matricularse a cualquier mujer en la universidad. Ya no iba a ser posible que existiesen situaciones similares a las que Concepción Arenal hubo de enfrentarse, en el siglo anterior y que la hizo vestirse de hombre para realizar su carrera de derecho.

Paralelamente al despertar de la cultura laica

oficial, los representantes del catolicismo fueron conscientes de que era preciso cambiar las concepciones educativas femeninas, inadecuadas para el mundo moderno. Una mezcla equilibrada de análisis intelectual y religioso compondría el nuevo modelo educativo. Las iniciativas fueron variadas: las escuelas del patronato de obreras de Cataluña, dirigidas a las trabajadoras de la industrialización española, en donde se las impartía cálculo, lectura, labores y cultura religiosa, o las Escuelas creadas en Madrid para las obreras de la ciudad en 1916. La creación de la Institución Teresiana por el sacerdote Pedro Poveda, adquirió especial relevancia por su extensión a todo el país, cubriendo con calidad, una educación secundaria y profesional para las mujeres a partir de 1911.

También algunas instituciones privadas y partidos políticos propugnaron cambios en el horizonte cultural de las mujeres españolas del siglo XX. Compromisos ideológicos y necesidades pragmáticas coincidieron en fomentar posturas progresistas en pedagogía, aunque su esfera de influencia fue reducida. La Escuela Nueva, fundada por los socialistas, centró su atención en la enseñanza profesional que ampliaron con conferencias sobre temas de actualidad. También los anarquistas, con sus Escuelas Modernas, preconizaron una cultura libre de todo prejuicio según el ideario de Ferrer i Guardia.

La educación de las mujeres en el mundo contemporáneo no tendió a abrir horizontes amplios, sino a confirmar los existentes. No precisaba tanto una gran instrucción sino una adecuada educación que permitiese el aprendizaje de una materias, que posibilitasen encarar, con éxito, las dificultades cotidianas que el mundo del progreso presentaba. Se reconocía, en coherencia con los principios del liberalismo, el derecho que

como ciudadana tenía a la educación, aunque matizado con la finalidad de mejorar su función de esposa y madre. En el fondo se trataba de modificar algo para que nada o casi nada cambiase. La aparición de los movimientos feministas y

la conjunción de una serie de factores económicos e ideológicos durante el siglo XX, propició la aceptación de las mujeres como ciudadanas independientes y por ello como derecho a una educación sin condicionantes previamente fijados.

BIBLIOGRAFÍA

A continuación se hace una reseña bibliográfica básica relativa a la historia de la educación de las mujeres en España, con el objetivo de introducir a las/los lectoras/es al tema. Como podrá comprobarse, se trata de una bibliografía actual, dado que el interés que ésta cuestión ha suscitado es reciente en España, al igual que todos los aspectos de investigación relacionados con las mujeres.

AA. VV. (1982). *Mujer y Sociedad en España: 1700-1975*. Madrid: Ministerio de Cultura.

AA. VV. (1984). *Las mujeres en la Historia de España (ss. XVI-XX)*. Actas de las II Jornadas de Investigación Interdisciplinar. Madrid: IUEM. UAM.

AA. VV. (1988). Historia de una marginación: las mujeres en España. *Revista Historia* 16, Número extra, 145.

AA. VV. (1989). *El feminismo en España: dos siglos de historia*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.

AA.VV. (1990). *Mujer y educación en España, 1868-1975*. Santiago: Universidad.

AA. VV. (1994). *Textos para la Historia de las mujeres en España*. Madrid: Cátedra.

AA. VV. (1995). "Las relaciones de género". *Ayer*, 17.

ARIÉS, P. y DUBY, G. (1989). *Historia de la vida privada (v. III)*. Madrid: Taurus.

BALLARÍN, P-ORTIZ, T. (eds.) (1990). *La mujer en Andalucía. 1º Encuentro Interdisciplinar de Estudios de la Mujer (v. II)*. Granada: Universidad.

CAPEL, R.M. (1982). *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura.

CORTADA ANDREU, E. (1988). *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2ª República*. Madrid: Instituto de la Mujer.

DUBY, G. y PERROT, M. (1992). *Historia de las Mujeres. (V.III y IV)*. Madrid: Taurus.

FAGOAGA, C. y LUNA, L. (1996). Notas para una historia social del movimiento de las mujeres. Signos reformistas y signos radicales en AA. VV. *Ordenamiento Jurídico y realidad social de las mujeres. Actas IV Jornadas de Investigación del IUEM*. Madrid: UAM.

FEBO, G. DI. (1976). Orígenes del debate feminista en España. La escuela Krausista y la Institución Libre de Enseñanza. (1870-1890). *Revista Literaria*.

FLECHA, C. y TORRES, I. (eds.) (1991). *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas*. Sevilla: Narcea.

GRAÑA CID, M.M. (ed.) (1994). *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVII)*. Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna.

MARTIN GAYTE, C. (1987). *Usos amorosos del siglo XVIII en España*. Barcelona: Grijalbo.

NAVA, T. (1992). *La educación en la Europa Moderna*. Madrid.

- ORTEGA LÓPEZ, M. (1988). La educación de las mujeres en la Ilustración Española. *Revista de Educación*, número extraordinario.
- PASTOR I HOMS, M.I. (1984). *La educación femenina en la postguerra (1939-45). El caso de Mayorca*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SCAULON, G.M. (1986). *La polémica feminista en la España contemporánea*. Madrid.
- VIGIL, M.A. (1986). *La vida de las mujeres en los siglos XVI y XVII*. Madrid: s. XXI.
- ZULUETA, C. de (1992). *Cien años de educación de la mujer española: Historia del Instituto Internacional*. Madrid: Castalia.
- ZULUETA, C. de y MORENO, A. (1993). *Ni convenio ni college, la residencia de señoritas*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.

Resumen:

El trabajo analiza brevemente las pautas educacionales de las mujeres españolas durante el período moderno y contemporáneo. En ambos períodos, la falta de instrucción y de contenidos educativos fue la tónica que la sociedad patriarcal arbitró para mantener sobre ellas unas relaciones de poder que las hacían dependientes de la tutela masculina.

No obstante, los principios utilitaristas de la Ilustración, crearon la necesidad de ir abriendo espacios públicos —escuelas— para darles allí cobertura específica, diferente de la de los niños, con la que encarar sus vidas. Durante los siglos XIX y XX fue posible ir introduciéndose, con muchas dificultades en otras instancias superiores de educación.

Palabras clave: Educación, aspectos históricos, estereotipos de género.

Abstract:

This work briefly analyzes the educational method for Spanish women, in modern history. In this period, the lack of women's education was the norm for patriarchal society to maintain power relations that subjected women to men's authority.

Nevertheless, the utilitarian principles of the Enlightenment created the need for open public spaces —schools—, to give girls a specific education, different from boys. During 19th and 20th centuries it was possible for women, though with many difficulties, to aspire to secondary and university education.

Key words: Education, historic aspects, gender stereotypes.

Margarita Ortega López
Dpto. de Historia Moderna
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 MADRID

Educación para la igualdad en la enseñanza secundaria

Los roles de género, una construcción social.

Reflexiones para la Educación Secundaria

El hecho de que somos seres humanos es mucho más importante que todas las peculiaridades que distinguen a los seres humanos unos de otros.

Mónica Egea Reche

(Simone de Beauvoir)

ESTA contribución tiene como propósito el ofrecer unas reflexiones dirigidas muy particularmente a los profesionales de la enseñanza, sobre todo de la Educación Secundaria, que les toca trabajar con unos alumnos que tienen una edad crítica de transformación de su personalidad y en puertas de forjar su futuro profesional que obliga a tales educadores a enfrentarse a retos diarios, a replantearse cuestiones que se daban por sabidas, pero que, en cualquier caso, no está demás recordar.

El análisis sobre la igualdad de derechos, de responsabilidades, de oportunidades, etc., entre hombres y mujeres, debe centrarse en estudiar las causas que originan las situaciones discriminatorias. La familia, la escuela, los medios de comunicación de masas, etc., son los que van a contribuir de manera relevante a la formación de modelos sociales que son determinantes en la formación de la personalidad y que orientan la acción de los individuos. El punto de mira se centrará en las agencias socializadoras, más que en

las personas que desempeñan un papel social, ya que éste les viene dado desde fuera y no

pueden modificarlo individualmente.

La conducta que se espera y exige a cada uno de los individuos, depende de las normas establecidas, de aquello que se aprende y se interioriza a lo largo de todo un proceso, que es mucho más intenso en las primeras etapas de la vida, y que está íntimamente relacionado con aquello que se considera acorde con la identidad de cada uno: las niñas aprenderán a ser femeninas cuanto más cariñosas, receptivas y dóciles sean; los niños aprenderán su papel masculino en la medida en que se preparen para ejercer actividades mecánicas, de fuerza, de competitividad e incluso de agresividad. Por ejemplo el típico dicho «los hombres no lloran», que se utiliza tanto entre amigos, como en casa y en el hospital, ejerce una función de refuerzo de los distintos roles.

El marco del aprendizaje femenino estará dominado por la emotividad. Se realiza de una forma afectiva, y en ese sentido, se establece el denominado rol expresivo para las mujeres. El rol instrumental aprendido e interiorizado por los varones, es un proceso donde se ponen en marcha mecanismos intelectivos más que sentimentales; se aplican criterios

de racionalidad y las actividades que va a generar irán destinadas al proceso de intercambio. Félix Ortega (1993) compara los rasgos de los roles masculino y femenino con las actitudes correspondientes a la ética calvinista y la católica. Los chicos se preparan para encontrar el mejor trabajo que les permita mantener una familia y las chicas se ocuparán de realizar actividades privadas, no productivas (Riera, 1991). Todo en orden, es lo natural, lo que siempre ha sido. La educación actuará con gran eficacia, para conseguir que las mujeres acepten el papel que la sociedad les asigna y tratará de convencerlas de que ésta es la mejor tarea que pueden realizar.

La identidad de género masculino y femenino, se consolida en la sociedad patriarcal en la medida en que se aceptan las diferencias biológicas a partir de las cuales se construyen identidades diferentes para hombres y mujeres. La «naturalidad» de la gestación, justifica la dedicación de la mujer al marido, a los hijos y al hogar; así las mujeres quedan vinculadas durante toda su trayectoria vital a tareas estrechamente relacionadas con la «privacidad», tareas que son socialmente necesarias, pero socialmente infravaloradas. De aquí que la expresión sistema sexo/género indique el «conjunto de operaciones mediante las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana» (F. y género, 1992). De las diferencias biológicas, entre macho y hembra en la especie humana, se derivan los distintos modelos de género que es lo que produce discriminación y desigualdad social. El término sexo/género ha pasado a indicar «la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo y a resaltar todos los aspectos relacionales de las definiciones normativas de la feminidad» (Scott, 1986).

Queda interiorizado que «las mujeres son débiles, poco constantes, inseguras, emotivas... cuali-

dades que no les permiten asumir tareas de responsabilidad fuera del hogar. Por el contrario, son cariñosas, ordenadas, serviciales... todo ello muy adecuado para las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. Y también para hacer de criadas, asistentes o empleadas de limpieza, tareas que, como todo el mundo sabe, son muy femeninas» (Riera, 1991). La vida de las mujeres, a partir de esta consideración, quedará relegada al espacio de lo privado, al hogar, y la de los hombres al de lo público.

El cuidado de la casa, del marido y de los hijos, como única responsabilidad, no es una alternativa libre para las mujeres. Es una tarea socialmente asignada, que cuando se interioriza, forma parte de la personalidad y va a determinar el comportamiento social.

Pues bien, visto cómo se ha constituido el orden jerárquico de los géneros, cómo cada uno de ellos tiene aprendido su papel social y que se transmite de generación en generación, es necesario seguir planteando (los movimientos de mujeres ya llevan un largo camino intentándolo) la ruptura de esa «naturalidad» que ha configurado los distintos modelos sociales. No existiría este problema si a lo largo de la historia de la humanidad tales roles no aparecieran jerarquizados, con distinta equivalencia y considerando de menor categoría el asignado a las mujeres, lo que conduce a que las actividades que provienen de éstas tengan un valor inferior a las que realizan los hombres.

Uno de los agentes sociales que mayor repercusión tiene en la perpetuación de roles, es la escuela. De todos es sabido que la familia va mermando cada vez más su función socializadora, debido a la evolución en su composición y en su estructura; los chicos y chicas permanecen cada vez más tiempo en la institución educativa, y la transmisión de pautas

de comportamiento que se lleva a cabo en ésta, van a ser reforzadas, además, por otros agentes socializadores tales como los medios de comunicación de masas, el mundo de las relaciones laborales, etc.

Se puede asegurar, ya que se ha constatado empíricamente (Subirats, 1988) que el sistema educativo no es neutral a la hora de plantear sus objetivos, de transmitir conocimientos, de distribuir espacios y recursos, de utilizar el lenguaje, de orientar el futuro profesional, etc. A veces, es la voluntariedad y concienciación de algunos enseñantes lo que posibilita poner en práctica la igualdad real entre hombres y mujeres, en contra de otras actitudes basadas en usos y costumbres.

Respecto al acceso a los distintos niveles de enseñanza, es un hecho real que a partir de la década de los sesenta y setenta, las tasas de escolarización de niños y niñas en los años de instrucción obligatoria (la EGB), es prácticamente equivalente y se corresponde con la dinámica demográfica. Pero incluso en otros niveles educativos post-obligatorios, las proporciones de mujeres escolarizadas respecto a las de hombres se mantienen, con lo cual es evidente que el acceso al sistema educativo se ha generalizado

y la participación de las mujeres es efectiva. Del mismo modo, la permanencia en los estudios y finalización de los mismos mantiene las mismas proporciones en ambos sexos como puede apreciarse tomando como referencia, por ejemplo, el año académico 1991/92 (cuadro 1).

Es más, en las últimas fases de la enseñanza secundaria y a nivel universitario, la tasa de mujeres que están estudiando supera a la de hombres desde hace ya varios años. La correspondiente a 1993, según el INE, la refleja el cuadro 2. Estos datos ponen de manifiesto el interés de las mujeres por su formación y capacitación profesional a los más elevados niveles. Contemplados así los datos, sin cuestionarnos nada más, parece evidente que la discriminación ha desaparecido. Ello es cierto en el espíritu de la normativa que regula el acceso a la educación; sin embargo, funciona de forma inconsciente en la orientación de los estudios, una discriminación, que es mucho más evidente en la Formación Profesional, enseñanza en la cual la mujer suele elegir opciones tradicionalmente feminizadas como la rama administrativa, la de moda y confección, peluquería y estética, sanitaria, etc.; mientras que los chicos sue-

Cuadro 1: Alumnos matriculados y que han terminado los estudios por niveles educativos y sexo. 1991/92

Nivel Educativo	Alumnado matriculado		Alumnado que terminó los estudios	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres
Educación Preescolar/Infantil y E.G.B.	5.675.236	2.744.642	637.173	310.689
Bachillerato	1.631.377	870.465	223.702	123.779
F. Profesional (I y II)	880.989	415.540	193.903	98.679
Diversas Enseñanzas de 2º Grado	492.555	313.011	19.187	10.022
Módulos Profesionales III	8.605	4.272	4.603	2.320
Total general	8.727.507	4.363.201	1.078.568	545.489

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. 1994.

Cuadro 2: Tasa de escolaridad por sexo y grupos de edad en 1993

Grupos de edad (en años)	En %		Total ambos sexos	
	Varones	Mujeres	En %	En miles
16 a 19	62,6	73,7	68,1	1.872,1
20 a 24	32,8	43,2	37,9	1.233,0
25 a 29	12,5	13,5	13,0	369,2

Fuente: INE.

len elegir ramas vinculadas al sector industrial como son los casos de la rama eléctrica, la de automoción, la del metal, etc.

A nivel general, está contrastado empíricamente que las chicas suelen obtener mejores calificaciones que sus compañeros en los estudios cursados. Ello obedece a la mayor exigencia social para acceder a un puesto de trabajo. Y dicha exigencia se incrementa en la medida en que el puesto de trabajo es de superior categoría.

Según se desprende de la información que proporciona el cuadro 3, el coeficiente de actividad en los dos tramos de edad que contempla, es más elevado en los hombres que en las mujeres aunque, no obstante, ambos se están aproximando. En cambio,

el coeficiente de ocupación es bastante superior en el caso de los hombres que en el de las mujeres, en tanto que la tasa de desempleo tiende a igualarse, aunque la probabilidad de ir al paro son superiores todavía en las mujeres que en los hombres. En resumidas cuentas, es obvio que la mujer está discriminada a la hora de acceder a un puesto de trabajo, pero también lo está en la remuneración que percibe por la realización de una misma tarea, que cuando ésta es desempeñada por un hombre; dicha discriminación también se hace extensiva a otras condiciones en el entorno de las relaciones laborales.

En definitiva, las categorías sexo/género continúan existiendo en la práctica aunque, debe reconocerse abiertamente, que cada vez están más mitiga-

Cuadro 3: Situación de los jóvenes (16 a 24 años) en relación a la actividad económica. 1993

Tipo de actividad	De 16 a 19 años (en miles)			De 20 a 24 años (en miles)		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Activos	337,1	438,9	766,0	896,7	1.127,0	2.023,7
Ocupados	154,2	235,4	389,6	504,9	718,4	1.223,3
Parados	182,9	203,4	386,4	391,8	408,6	800,4
Inactivos	993,0	893,2	1.886,3	686,9	483,7	1.170,6
Población contada aparte	—	86,6	86,6	—	56,2	56,2
Total	1.330,1	1.417,8	2.738,9	1.583,6	1.666,9	3.250,5

Fuente: Encuesta de Población Activa, INE, 1993.

das las diferencias. Así por ejemplo, entre los jóvenes que en 1991 habían dejado de estudiar bien por haber finalizado sus estudios o por haberlos interrumpido, el acceso a la actividad económica en los hombres fue de 15 puntos superior al de las mujeres mientras que éstas superaron en 10 puntos a sus compañeros en las tareas del hogar, (cuadro 4).

Una de las primeras medidas que hay que tomar es sensibilizar al profesorado sobre la existencia del problema. Ya han desaparecido la desigualdades legales, pero continúan funcionando los demás procesos que hacen posible un tratamiento diferenciado para los chicos y las chicas. Incluso aquellos profesores y profesoras que manifiestan «yo los trato igual», se ha podido constatar que en esos espacios no reglamentados, se introducen ideas propias, interiorizadas por la cultura, que benefician a los chicos y que ayudan a perpetuar los roles sociales diferenciados (Subirats, 1984).

También hay que corregir el sexismo en el lenguaje, revisar los contenidos de los programas y el material didáctico, proporcionar una orientación vocacional y profesional en igualdad, etc... Son algunas de las propuestas que forman parte de las iniciativas de los programas de acción de la Unión Europea para promover la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas en materia de educación.

En la sociedad contemporánea puede existir conflicto de roles, como por ejemplo, cuando la conducta de los individuos evoluciona por delante de las normas y modelos tradicionales. Así ocurre con la incorporación de las mujeres al trabajo fuera del hogar, que no se acomoda ya a las expectativas que los demás esperan de ellas. Al mismo tiempo se constata que en la medida que la mujer se incorpora al ámbito de las actividades públicas, realizando todo tipo de trabajo reservado tradicionalmente a los varones, las supuestas incapacidades de las mujeres para desempeñar otro tipo de tareas es tan sólo el resultado de prejuicios. El determinismo biológico naufraga por su propio peso. Es más, los empresarios más dinámicos comienzan a confiar tareas de intervención y de responsabilidad a las mujeres, porque han comprobado una mayor capacidad de organización que los hombres (también una herencia cultural) y además están demostrando más capacidad de dirección y control que la que habitualmente vienen ejerciendo los hombres.

Pero como «las identidades masculina y femenina forman una dicotomía relacional, no cabe duda que la alteración de una de ellas implica efectos importantes para la otra» (Ortega, 1993). Quiere esto decir que las mujeres han impulsado un cambio en la sociedad, y que son los varones los que también

Cuadro 4: Personas que han abandonado los estudios (1991)

Motivos de abandono	Mujeres	Varones
Ocupación en el hogar	10,9	0,9
Ocupación en actividad económica	22,2	37,0
Otra situación	67,9	63,1
Total	100,0	100,0

Fuente: Encuesta Sociodemográfica. (INE).

tienen que evolucionar y acomodarse al cambio. La cuestión no consiste en que las mujeres sean más «masculinas», ni los hombres sean más «femeninos», sino que unas características no se impongan sobre las otras.

Lo más difícil es cambiar las actitudes sociales. Éstas se muestran más resistentes, más lentas y complejas que cambiar por ejemplo de gobierno o de actividad económica. Es una tarea que hay que plantear institucionalmente. Poner en práctica la coedu-

cación real, que no haga distinciones en los individuos en función de las características biológicas, que no establezca jerarquías, que valore positivamente tanto lo masculino como lo femenino, etc., con el objetivo de lograr que desaparezcan las diferencias de género, no las diferencias biológicas ni las diferencias individuales. La eliminación de la división sexual de tareas transforma las relaciones personales en relaciones entre iguales. Así se hará realidad otro orden social más justo, solidario y democrático.

BIBLIOGRAFÍA

- (1995). *Informe de la Fundación FOESSA sobre la sociedad española*.
- I.N.E. (1994). *Panorámica Social de España*.
- I.N.E. (1995). *Encuesta Sociodemográfica. 1991*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). *Estadísticas de la Enseñanza en España. 1991/92*. Niveles de Preescolar, Infantil, General Básica y EE. Medias.
- ORTEGA, F. y otros. (1993). *La flotante identidad sexual. La construcción del género en la vida cotidiana de la juventud*. Comunidad Autónoma de Madrid.
- RIERA, J.M. y VALENCIANO, E. (1991). *Las mujeres de los 90: el largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación*. Madrid: Morata.
- SCOTT, J.W. (1986). *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*. *American Historical Review*, 91. (Existe traducción en castellano).
- SUBIRATS, M. (1984). La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar. En *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- VV.AA. (1992). *Filosofía y género. Identidades femeninas*. Pamplona: Pamiela.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo ofrecer algunas reflexiones sobre la constitución del orden jerárquico de los géneros basados en las diferencias biológicas de las personas.

La contribución del modelo educativo para lograr la construcción social del sistema sexo/género, es determinante en este caso. Dicho modelo es el que impide poner en práctica la igualdad real para mujeres y hombres.

Palabras clave: Estereotipos de género, socialización, adolescentes, acceso a la educación.

Abstract

This essay offers some thoughts about the establishment of the male-female hierarchy as its main goal. The hierarchy is based on the men and women biological differences.

The educational pattern contribution is basic and important to obtain the sex/gender social system building, which interferes with setting in practice of the real equality for women and men.

Key words: Gender stereotypes, socialization, adolescents, acces to education.

Mónica Egea Reche

Departamento de Sociología y Antropología Social

Facultad de Ciencias Económicas

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 MADRID

Reflexiones en torno a la sensibilización sobre la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas

EN este artículo presento un modelo de intervención para la sensibiliza-

Concepción Jaramillo Guijarro

ción sobre la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos en el ámbito escolar y una experiencia basada en él. El modelo se fundamenta en un análisis sobre la realidad actual de la igualdad de oportunidades entre los sexos en la educación, y en un modo de entender la coeducación y el papel de los procesos de sensibilización como integrantes de la misma.

Los primeros trabajos realizados en nuestro país en favor de la coeducación, tienen en la época actual una historia de casi 20 años protagonizada por el movimiento de mujeres y el feminismo junto con algunos sectores del profesorado, mayoritariamente de las profesoras. Sus efectos se han traducido en enormes cambios en el nivel educativo de las mujeres y en una gran producción crítica sobre la teoría y la práctica educativa. Hemos podido observar también experiencias en la práctica educativa que proponen maneras de enseñar a partir de la experiencia femenina, es decir, poniendo en primer plano y en primer lugar la experiencia de las niñas y de las profesoras como punto de referencia.

Por otro lado, estos procesos de cambio han sido impulsados a nivel institucional a través de po-

líticas de igualdad de oportunidades entre los sexos en la educación. Concretamente en España

se ha incluido en la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) el principio de igualdad de oportunidades entre los sexos¹.

Sin embargo, el principio de igualdad de oportunidades entre los sexos en la educación se ha simplificado, en ocasiones, al entenderlo como la integración de las mujeres en el sistema educativo, sin hacer una revisión crítica profunda del androcentrismo que impregna el modelo de escuela mixta que, a pesar de la presencia femenina, ignora y devalúa aquello que se identifica como «femenino» y sobrevalora lo «masculino» considerándolo neutro y referente, único y universal.

De este modo, la histórica discriminación educativa de las mujeres, a menudo, se ha interpretado en términos de déficit, entendiendo que las mujeres debían adaptarse al sistema educativo que ya estaba dado, y que había estado pensado por y para los

¹ María Cobeta, Concepción Jaramillo y Ana Mañeru (1996) hacen una síntesis de las aportaciones de las políticas institucionales y las experiencias de las profesoras, los grupos de mujeres y los estudios universitarios de las mujeres a la educación en las dos últimas décadas.

hombres, y no al revés como cabría esperar, es decir, que el modelo educativo se adaptase y cambiase como consecuencia de la presencia de las mujeres.

En este sentido, considero, junto con otras profesoras y pedagogas, que es necesario que la educación tome como referente principal el dar sentido a la diferencia sexual, lo que significa tener en cuenta que en la escuela, como en el mundo, hay niñas y niños, mujeres y hombres (Piussi, 1991a y 1991b; Jaramillo, 1995). Desde el reconocimiento de una humanidad sexuada, la educación se centra en las necesidades, intereses y expectativas de niños y niñas, pues la supuesta neutralidad de una escuela inmersa en una sociedad patriarcal, es necesariamente masculina, y por tanto parcial e inadecuada para el conjunto de alumnas y alumnos.

Desde este análisis, el modelo de intervención que voy a explicar se define por las siguientes características:

1. De entre todos los *prejuicios y estereotipos* sexistas de nuestra cultura, centra su intervención en lo que considera como un obstáculo principal para que la coeducación sea posible: la creencia, bastante generalizada, de que la escuela y la sociedad son igualitarias. Este prejuicio tiene graves consecuencias, tanto para el alumnado, que en consonancia con esta idea confunde desigualdad con diferencia, negando ambas; como para el profesorado que identifica el modelo educativo masculino con un modelo neutro deseable, negando la diferencia sexual y su significado en la educación.

Sin un análisis adecuado de las bases culturales en las que se sustenta esta creencia, se corre el riesgo de interpretar la coeducación, como decía antes, en términos de desventaja femenina, de modo que se considere como su aspiración principal la de integrar a las niñas en el modelo masculino, pensando

que la escuela actual proporciona suficientes oportunidades a las niñas para conquistar esa igualdad, y que, por tanto, si aún queda algo por hacer, es animarlas a que lo consigan, dejando de este modo intacto el propio sistema, cuyas prácticas, referentes simbólicos y significados culturales no las tienen en cuenta.

En definitiva, se pretende contribuir a poner de manifiesto la invisibilidad femenina y el protagonismo masculino reinantes en la escuela y ayudar al alumnado y al profesorado a sacar a la luz la existencia de las niñas y las profesoras y lo que ello representa como referente real y simbólico del género femenino necesario para una educación integral que realmente atienda las necesidades de las alumnas y de los alumnos.

2. Utiliza la *sensibilización* por considerarla como un instrumento educativo adecuado y necesario para el el cambio de actitudes y valores. Los procesos de sensibilización ponen el acento en los contenidos actitudinales, aunque puedan contemplar también contenidos conceptuales. En este modelo se considera imprescindible la sensibilización como aspecto central de la educación en valores, ya que se dirige a modificar prejuicios y creencias profundamente arraigados y que demasiadas veces se tienen como algo ya superado, lo que contribuye a su ocultamiento.

3. Interviene de manera selectiva, es decir, en aquellos centros que lo demandan explícitamente, por lo que previamente es preciso realizar una amplia difusión de la actividad y requerir a los centros educativos información acerca de las razones por las que la solicitan y de la experiencia en el centro en cuanto a la coeducación. En este sentido, se ofrece la actividad como *apoyo o refuerzo* de las iniciativas que pudieran estar realizándose, bien por parte de

algún sector del profesorado, bien por el propio centro al incorporar en el currículo la igualdad de oportunidades entre los sexos como tema transversal, según los preceptos de la LOGSE (Mañeru y Rubio, 1992).

4. Se basa en la necesidad de *trabajar en equipo*, incorporando en él profesionales del ámbito de la educación no formal: educadoras y educadores de tiempo libre cuya experiencia con grupos de adolescentes y jóvenes es muy adecuada para dirigir actividades de sensibilización. Los métodos y estilos educativos de la educación no formal (dinamizadores, lúdicos y participativos) son apropiados para este modelo de intervención basado en la sensibilización.

Se da mucha importancia a la cohesión en los criterios teóricos y metodológicos del equipo, por lo que se hace necesario realizar sesiones de formación al inicio y a la mitad del proceso y consensuar el diseño de las actividades con las y los monitores. Estas sesiones contemplan temas como: trabajo en equipo, coeducación, metodología y contenidos de los talleres de sensibilización y estrategias de relación con los centros educativos y con el profesorado.

El equipo debe ser mixto, formándose subequipos de un monitor y una monitora para intervenir en cada uno de los centros. Con ello se trata de actuar en coherencia con la realidad de los centros, que es mixta, y de garantizar que la intervención en cada uno de ellos no se haga de manera aislada por una sola persona, sino con un equipo mínimo de dos personas, además del apoyo de la coordinadora.

5. Como fase previa a la intervención se realiza un diseño de la misma, con el que se adapta el modelo al contexto y se planifica la acción. Con este diseño, se definen y elaboran los objetivos, conteni-

dos, actividades, materiales y recursos necesarios, tanto para el contacto con los institutos, como para las actividades de sensibilización.

La característica principal de este *diseño* es que es *abierto y flexible*, debido a que está sujeto a adaptaciones y a posibles cambios a lo largo del proceso derivados de ajustes permanentes al contexto y a que prevee la necesidad de ser consensuado con el equipo de monitoras y monitores.

6. La intervención en los institutos se realiza en *tres niveles de actuación*:

a) Los equipos directivos

Con la jefatura de estudios, la dirección o en su caso el departamento de orientación, se estudia la viabilidad de la actividad y su oportunidad en el Instituto, los criterios de selección de los grupos de alumnas y alumnos que van a participar, la planificación de los aspectos de infraestructura y organización necesarios y las posibilidades de implicación del equipo docente.

b) Los equipos docentes. Con ellos se trabaja en dos sentidos:

— Con los y las tutoras de los grupos seleccionados se estudian las características de los grupos y su disponibilidad para participar en los talleres de sensibilización, tratando que incorporen esta actividad como parte del plan de acción tutorial.

— Con el conjunto del equipo docente, se realizan reuniones dirigidas al profesorado interesado en conocer a fondo las actividades de sensibilización con el alumnado y se ofrecen algunos recursos documentales para la coeducación (carpeta de documentación y recursos).

- c) **El alumnado.** Se realizan actividades en dos sentidos:

— *Talleres de sensibilización* con cada grupo y en horario lectivo. Estos talleres han de durar un mínimo de 4 horas y son dirigidos por la pareja monitor-monitora. Los contenidos de los talleres son:

- Actitudes: diálogo, escucha, cooperación, valoración y reconocimiento de la diferencia sexual, rechazo hacia los estereotipos sexistas, responsabilidad compartida en el reparto de trabajo entre chicas y chicos.
- Conceptos: estereotipos sexistas, diferencia sexual, desigualdad en función del sexo, igualdad de oportunidades entre los sexos, sexo y género, división del trabajo en función del sexo, trabajo doméstico.
- Procedimientos: trabajar en equipo, expresar ideas, prejuicios y opiniones, consensuar opiniones, elaborar conclusiones, resumir el trabajo de un grupo.

En los talleres se utilizan métodos dinámicos y lúdicos que implican al alumnado y que ayudan a exteriorizar las propias actitudes y valores y a hacer una reflexión sobre ellos. En algunas actividades trabajan por separado chicas y chicos, para después intercambiar los resultados, y se utilizan fórmulas para dar prioridad a la participación y la expresión de las chicas, con objeto de conseguir un protagonismo equilibrado entre unos y otras y de propiciar el diálogo, neutralizando el frecuente rechazo de muchos de los chicos.

— *Reuniones informativas* con la(s) asociación (es) o colectivos de estudiantes de los centros para ofrecer recursos de cara a la realización de activida-

des extraescolares que tengan en cuenta los intereses de chicas y chicos. Se ofrece a estos grupos una guía de recursos para actividades de tiempo libre.

7. Se utilizan mecanismos de *seguimiento y evaluación* permanentes de la intervención, por un lado recogiendo información a través de la observación directa y los registros diarios, y por otro analizando esta información con cada pareja y con todo el equipo después de la intervención en cada centro. De este modo, las actividades se revisan y se reajustan constantemente de cara a las intervenciones en los próximos centros.

Este modelo se puso en práctica durante el curso 94/95 en Institutos de Educación Secundaria, B.U.P. y F.P. de Madrid, y se denominó «*Campaña de Sensibilización sobre Igualdad de Oportunidades entre chicas y chicos*». Fue financiada por la Dirección General de la Mujer de la Comunidad Autónoma de Madrid y organizada en colaboración con la Dirección General de Educación y de Juventud del mismo organismo.

Se realizó el diseño y la planificación de la campaña en una fase previa al inicio de la difusión de la misma. Posteriormente, se creó un equipo⁴ que participó en un proceso previo de formación y realizó la programación de las actividades de los centros.

Después de los contactos con los centros y la planificación con cada uno de ellos, se realizó la campaña en 18 institutos, realizando un total de 84 talleres de 4 horas de duración en horario lectivo con alumnos y alumnas entre 14 y 16 años. Participaron 1.341 chicas y 1.080 chicos y en las reuniones

⁴ Las monitoras y monitores que compusieron el equipo son: Carmen Garro, Concepción Cazorla, Elena Fernández, Iván Martín, Julio Rodríguez y Óscar Velasco.

con profesorado participaron 69 profesoras y 17 profesores⁵.

Algunas *conclusiones* después de la realización de esta campaña fueron:

En relación a los *centros educativos*, fue muy acertado realizar la campaña sólo en aquellos que lo habían solicitado expresamente, ya que, de este modo, se garantizó un mínimo de interés y la utilidad de la misma. Sin embargo, la mayoría de los institutos no estaban trabajando el tema transversal igualdad de oportunidades entre ambos sexos y, a veces, la demanda respondía más bien a la obligación de realizar alguna actividad en este sentido. Los centros que más se interesaron realizan actividades relacionadas con la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos de modo puntual, casi siempre a iniciativa de una profesora o un grupo de profesoras, y, excepcionalmente, a iniciativa del departamento de orientación. En estos centros hemos recogido demandas de acompañamiento por parte del profesorado en el proceso de incorporar la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas en el proyecto de centro y en los proyectos curriculares.

En cuanto a los *talleres de sensibilización*, tanto si atendemos a la valoración del alumnado, como a las observaciones de las monitoras y monitores, podemos afirmar que la metodología y las actividades resultaron muy adecuadas a los objetivos propuestos para las alumnas y los alumnos, si bien no hay

total homogeneidad en el grado de cumplimiento, destacando dos factores fundamentales:

El sexo. Las chicas han evaluado más positivamente los talleres. Reciben mejor las propuestas, parten de un mayor grado de sensibilización y de compromiso con los temas tratados. Para ellas los talleres son un espacio donde se trata algo importante y que normalmente es ignorado.

Los chicos muestran resistencias y menor interés y no por ello dejan de lado su tendencia al protagonismo.

Cuando se diseñaron los talleres ya se había contado con estas diferencias, de modo que se habían establecido objetivos diferenciados y espacios de trabajo segregados en los talleres. Hemos constatado la necesidad de que los talleres tengan presente esta realidad en todo momento.

La edad. Los grupos de menor edad tienen más dificultades para aportar experiencias, generalizarlas y participar en la elaboración de conclusiones y, por tanto, el aprendizaje de los conceptos es más limitado.

Finalmente, quiero destacar la importancia que tuvo para el desarrollo de los talleres el hecho de realizarse en parejas de un monitor y una monitora, pues significó la posibilidad de ofrecer modelos de referencia tanto a chicos como a chicas y de que pudieran establecerse en el aula relaciones entre monitoras y alumnas y monitores y alumnos.

5 Existen dos documentos que recogen la memoria de la campaña en dos fases en los que se describen las actividades y evaluación de la misma, así como las conclusiones. Pueden consultarse en el Centro de Documentación de la Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid.

REFERENCIAS

- COBETA, M., JARAMILLO, C. y MAÑERU, A. (1996). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 245.
- PIUSSI, A.Mª (1991a). Hacia una pedagogía de la diferencia sexual: educación y genealogía femenina En *Jornadas de educación. Pedagogía de la Diferencia*. Madrid: STEM.
- PIUSSI, A.Mª (1991b). La pedagogía de la diferencia sexual: nuevas perspectivas en Italia *Jornadas de educación: Pedagogía de la Diferencia*. Madrid: STEM.
- JARAMILLO GUIJARRO, C. (1995). Una propuesta coeducadora en el tiempo libre. En AA.VV., *Coeducación y Tiempo libre*. Madrid: Editorial Popular.
- MAÑERU, A. y RUBIO, E. (1992). *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Madrid: Transversales, Ministerio de Educación y Ciencia.

Resumen

La autora reflexiona sobre la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos y su relación con la coeducación y con los procesos de sensibilización en el marco escolar. Para ello, se centra en el análisis de un modelo de intervención en el ámbito escolar y en una experiencia basada en ese modelo, de la que la autora formó parte.

Describe las características del modelo y sus fundamentos pedagógicos, así como la experiencia realizada en varios centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid y algunas de sus conclusiones.

Palabras clave: Coeducación, estudiantes de segundo grado, sensibilización.

Abstract

The author reflects on the relation among equal opportunities for girls and boys, non-sexist education (mixed sexes) and creating an awareness of this issue within secondary schools. She focuses the analysis in specific model of intervention in the secondary school environment and the author's own experience with this model.

This article describes the characteristics of the model, its pedagogic principles and also the trial implementation in a few secondary schools in the Comunidad de Madrid and the results.

Key words: Non-sexist education, secondary education students, awareness.

Concepción Jaramillo Guijarro
«Programa de Educación»
Instituto de la Mujer
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
C/ Almagro, 36
28010 MADRID

Estereotipos de género en el alumnado de Educación Secundaria

Introducción

PARTIENDO del conocimiento de los estereotipos de género que poseen los adolescentes y jóvenes españoles —obtenido a través de los datos que proporciona una encuesta reciente— (Ortega, Fagoaga, García de León, del Río, 1993) y teniendo en cuenta algunos de los datos procedentes del desarrollo de la identidad de género (López, 1988) trataremos de analizar el papel que tiene la escuela en la formación integral de los alumnos de Educación Secundaria. No podemos olvidar que la adolescencia es un período en el que tienen lugar muchos y muy variados cambios (cognitivos, afectivos, biológicos, etc.), al mismo tiempo que se produce una «crisis de identidad» (Marcia, 1980). Todo ello hace que el papel de los agentes socializadores —familia, escuela, iguales, etc.— sea especialmente importante en esta etapa.

Las representaciones de los géneros en nuestros jóvenes

Los resultados de una encuesta realizada en

Carmen Diego
M^a. Ángeles Espinosa
Margarita Eva Rodríguez
Isabel Rupérez

nuestro país, a nivel nacional, en la que participaron 1.503 jóvenes de ambos sexos (748 hombres y 755 mujeres) de edades comprendidas entre los 15 y los 25 años, parecen indicar que los

estereotipos de género que posee este sector de la población, no coinciden exactamente con los modelos tradicionales —masculino y femenino—. Por el contrario, parece que la mayoría de nuestros jóvenes posee una identidad de género difusa, poco definida y que se orienta hacia uno u otro extremo, dependiendo de la situación (Ortega, Fagoaga, García de León, del Río, 1993).

Los estereotipos de género que elaboran nuestros jóvenes, nos hacen pensar en la existencia de dos dimensiones diferentes para valorar los estereotipos masculino y femenino: una dimensión relacionada con la esfera privada, y otra con la esfera pública (relaciones interpersonales, escuela, medios de comunicación, mundo laboral, etc.). Dimensiones, en las que habitualmente se produce cierta contradicción, ya que el joven o la joven se comporta de forma coherente o incoherente con sus estereotipos, según el ámbito en el que se encuentre. Esta contradicción, tiene su origen en otra de orden superior,

que haría referencia a la falta de congruencia entre los distintos modelos a los que el individuo se halla expuesto (familia, escuela, medios de comunicación, etc.). Más adelante, y a partir de los resultados de la encuesta, analizaremos los efectos de esta segunda contradicción.

A continuación describimos los estereotipos de género que refleja la encuesta realizada, atendiendo a las dos dimensiones citadas anteriormente.

En la esfera privada

En términos generales se acepta que los chicos tienen una constitución biológica más fuerte. Esta afirmación tiene una implicación directa para la identidad femenina que se concibe como más débil y sensible, y por tanto mejor dotada para la crianza de los niños. Por lo que a las capacidades intelectuales se refiere, nuestros jóvenes opinan que aunque la inteligencia es un rasgo compartido por ambos géneros, se manifiesta de forma ligeramente superior en las mujeres. Otra característica sobre la que tradicionalmente se han venido mostrando diferencias entre ambos géneros es la capacidad para expresar la afectividad (sentimientos y/o emociones). En la actualidad, chicos y chicas reconocen la importancia de los atributos expresivos en la adquisición de la identidad de género y el valor que éstos tienen a la hora de establecer relaciones heterosexuales. Respecto a las capacidades de relación social, los jóvenes de ambos sexos están convencidos de que las chicas prefieren las relaciones sociales debido a que están más capacitadas para ello. Al ser definidas como sensibles, generosas y comprensivas se espera de ellas actitudes sociales abiertas y receptivas. Resumiendo, podríamos afirmar que nuestros jóvenes consideran que las chicas dominan en el terreno de la amistad,

—ya que están más dotadas para las relaciones sociales—, y los chicos en el de las relaciones heterosexuales, donde asumen un papel más activo. En lo que a valores morales se refiere, las chicas se perciben a sí mismas como altruistas, generosas, solidarias y predispuestas hacia las relaciones sociales, mientras que los chicos se describen como egoístas y preocupados por el éxito personal.

En la esfera pública

Las chicas consideran el matrimonio como una fuente de gratificación, por el contrario los chicos lo ven como un obstáculo para la consecución de sus aspiraciones profesionales. En el ámbito laboral, chicos y chicas coinciden en afirmar que existe una desigualdad que desfavorece claramente a las chicas. Ambos grupos reconocen que esta desigualdad tiene un origen social, y son los hombres los más interesados en que se mantenga, ya que ocupan los puestos mejor remunerados y de mayor prestigio social.

A partir de la caracterización de los estereotipos de género que poseen los jóvenes actuales, podríamos concluir que en la esfera privada han desaparecido los estereotipos tradicionales, el masculino está integrando rasgos femeninos: en la actualidad, el hombre participa más en las tareas domésticas que hace algunas décadas, pero siempre desde un segundo plano. En la esfera pública a la mujer le sucede algo similar: el estereotipo femenino está incorporando rasgos típicamente masculinos, pero sin que éstos la sitúen en la posición predominante que ahora ocupan los hombres.

Llegadas a este momento surgen dos nuevas preguntas. La primera supone la consideración de las implicaciones que la existencia de estas dos dimensiones —pública y privada— tiene para la im-

plantación del modelo igualitario. La segunda, hace referencia a cómo se produce la integración de estas dos dimensiones en una identidad de género coherente.

Respecto a la primera pregunta, la mayor parte de los datos que proporciona la encuesta parecen indicar que el modelo igualitario ha triunfado a nivel individual, sin embargo dentro de la sociedad sigue persistiendo un modelo más tradicional que discrimina claramente a las mujeres. Casi todos los jóvenes están de acuerdo en que hombres y mujeres poseen las mismas capacidades y han de gozar de los mismos derechos y deberes, pero cuando estas convicciones se trasladan al funcionamiento social observamos que el trato es diferencial y encontramos buenos ejemplos de ello en la escuela (Subirats, 1991; Subirats y Brullet, 1988), los medios de comunicación (Peña, 1990) o la propia familia (Fagoaga, 1993; Maccoby y Jacklin, 1974; Maccoby, 1990).

En cuanto a cómo se integran ambas dimensiones en un todo más o menos coherente, hemos de decir que la mayoría de nuestros jóvenes, aproximadamente el 50%, adoptan un tipo de identidad que algunos autores han denominado acomodativo o pragmático (Ortega, 1993). Este tercer tipo de identidad se define fundamentalmente por contraposición a las identidades tradicionales —masculina y femenina—, aunque trata de asumir e integrar elementos de ambas. Se trata de un tipo poco definido, de naturaleza flexible y que se orienta en un sentido u otro (es decir se sitúa más próximo al estereotipo masculino o femenino) en función del contexto social. Ahora bien, estas afirmaciones deben ser matizadas en función de la edad, ya que el perfil varía: los mayores de 22 años se sitúan más próximos a una postura calificada tradicionalmente como feminista, entre 19 y 21 aumenta significativamente la

proporción del tipo pragmático y los menores de 18 se acercan más a las posturas machistas. Este último dato podría hacernos pensar que el tipo machista tradicional está surgiendo con más fuerza en las cohortes cuya socialización ha tenido lugar en la década de los años 80. Sin embargo, la explicación de este resultado tiene su origen en el mismo hecho que ha generado la existencia de esa identidad de género difusa y poco definida que vemos posee la mayoría de nuestros jóvenes: la exposición a diferentes modelos de socialización y su actividad dentro de cada uno de los subsistemas que constituyen el entramado social (del Río y Álvarez, 1993). Al mismo tiempo, no podemos olvidar que desde el punto de vista psicológico, la entrada en la adolescencia supone una etapa de crisis de la propia identidad (Marcia, 1980), lo que implica la necesidad de aferrarse fuertemente a estereotipos consistentes, que en este caso serían los tradicionales —masculino, femenino— y rígidamente establecidos.

La construcción de los estereotipos de género

Además, habría que tener en cuenta que los estereotipos de género se van construyendo a lo largo del desarrollo del individuo, y que la identidad sexual y la identidad de género, no son conceptos equivalentes. La identidad sexual o sexo biológico es un juicio (soy macho o hembra) sobre la propia figura corporal, basado en las características biológicas, que viene determinado desde el momento de la concepción.

La identidad de género es un juicio de autoclasicación cultural como hombre o mujer. Los seres humanos de todas las épocas y culturas han asignado diferentes papeles al hombre y a la mujer (roles

de género). Ser hombre o mujer en el sentido biológico significa lo mismo en cualquier cultura. Por el contrario, ser hombre o mujer como género implica comportamientos o características distintas en cada cultura. De este modo el género tiene un claro origen cultural, y los caracteres de esa identidad de género dependen de la sociedad en la que el sujeto vive y de cómo responde a las asignaciones que la sociedad le atribuye por el hecho de ser hombre o mujer.

Mientras que los estereotipos de género se mantienen estables a lo largo del tiempo, o se modifican por el efecto de los rápidos cambios que a veces se producen en el sistema de valores de una sociedad concreta, la identidad de género evoluciona, en cuanto a sus contenidos se refiere, a lo largo del ciclo vital. Durante la etapa preescolar la identidad se basa en características perceptivas (vestidos, peinados, adornos) y no en características biológicas; es decir, no distinguen entre los elementos diferenciales de la identidad sexual (diferencias biológicas) y los contenidos de la identidad de género (asignaciones culturales). Incluso cuando aparece la contradicción entre ambas, dan prioridad a las características perceptivas de origen cultural. Los niños/as de estas edades aún no son conscientes de que su identidad sexual es algo que permanecerá constante a lo largo de su vida (creen que basta cambiar de forma de vestir para cambiar de sexo).

A partir de ese momento, y hasta la entrada en la adolescencia tiene lugar un proceso triple, cuyo resultado es una adquisición más madura de la identidad sexual y de género:

— El conocimiento y consistencia de los estereotipos de género aumenta progresivamente, de forma que cada vez se distinguen con mayor precisión. Al mismo tiempo, sus características dejan de ser

inmutables e inflexibles y se admite una mayor diversidad de posibilidades. Este proceso tiene su origen tanto en un mayor conocimiento de la realidad, como en el mayor nivel de desarrollo cognitivo que poseen los sujetos de estas edades.

— Se adquiere la permanencia de la identidad sexual a la que se llega mediante la conciencia de la imposibilidad de cambiar esa identidad por voluntad propia, de que será estable a lo largo del tiempo y de que es consistente a pesar de los cambios en la apariencia física o en las actividades realizadas.

— Se distingue entre identidad sexual y de género, lo que supone una clara diferenciación entre la anatomía corporal (basada especialmente en los caracteres sexuales primarios) y los elementos ornamentales.

Por consiguiente, la adquisición de la identidad sexual y de género, la permanencia de las mismas, la distinción entre ambas identidades y la capacidad de relativizar y criticar los contenidos sexuales asignados a los roles de género, dependen básicamente de los procesos mentales que tienen lugar entre la infancia y la adolescencia. Pero no podemos olvidar que esa construcción mental está fuertemente condicionada por la influencia social (familia, escuela, medios de comunicación, etc.).

Dentro de la familia la socialización se realiza de una manera diferenciada para uno y otro sexo, tanto de forma obvia como por métodos menos aparentes. De hecho, durante la etapa en que las diferencias físicas son menores entre niños y niñas es cuando se extrema el cuidado en las diferencias psicológicas y de conducta. Por otra parte, numerosos estudios demuestran que el tipo de familia —nuclear, monoparental, extendida, etc.—, afecta especialmente a los contenidos del rol de género. En el mismo sentido, los niños/as cuyos padres tienen pro-

fesiones liberales tipifican el rol menos rígidamente que aquellos cuya familia es más tradicional, y en la que la madre no trabaja fuera del hogar (López, 1988). Pero a medida que crecen, adquieren más independencia de los modelos familiares y su visión de los estereotipos de género se hace más acorde con lo que es socialmente dominante. No en vano el campo de acción y recepción se amplía notablemente con el paso del tiempo: escuela, amigos, medios de comunicación social, etc. Parece claro pues, que sólo un comportamiento coherente de los padres, a la vez que cambios sociales importantes —principalmente en la escuela— pueden conseguir flexibilizar los estereotipos de género, puesto que como ya hemos señalado anteriormente es en esa etapa cuando el/la adolescente posee una identidad de género menos definida.

El papel de la escuela

La escuela refleja la sociedad a la que pertenece el individuo e intenta acomodarse a las transformaciones que se van produciendo en ella. Por tanto, puede ser vista como uno de los motores de cambio, en particular cuando esa sociedad es consciente de ello y mayoritariamente lo desea.

Una de las innovaciones más sobresalientes de la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) es precisamente la consideración de los valores como contenidos educativos, y ello por varias razones. La primera, la finalidad que tiene en sí misma la educación: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia, y a los derechos y libertades fundamentales» (Artículo 27.2). La segunda, la necesidad de aportar a las nuevas generaciones claves que re-

gulen la convivencia en nuestra sociedad. En definitiva, el sistema de valores que una persona posee es una estructura general que le sirve para evaluarse a sí misma, a los demás y al entorno, así como para resolver conflictos y tomar decisiones.

Teniendo en cuenta el papel que la escuela tiene en la formación del adolescente nos parece que el modelo coeducativo propuesto por la LOGSE en la Educación Secundaria supone un paso importante hacia una nueva filosofía educativa que, tal y como señala Begoña Salas (1994, pág. 35), «rompiendo los estereotipos masculino y femenino aborde la educación desde el punto de vista afectivo, cognitivo y actitudinal, tomando como centro a la persona, como fin su crecimiento global e integral, y como procedimiento el desarrollo de todas sus capacidades».

La existencia de un modelo donde la discriminación de género no este presente responde a las necesidades que la sociedad va reclamando, e integra algunas propuestas que a nivel educativo han venido planteando, desde los años 70, diversos colectivos de mujeres.

Uno de los principales obstáculos para la implantación del modelo que se propone, tiene su origen en la contradicción existente entre los diferentes estereotipos, procedentes de distintos contextos, que reciben nuestros jóvenes. Entendemos, además, que el hecho de que las adolescentes —en las relaciones que establecen con sus iguales— imiten los roles masculinos es fruto de que los valores femeninos, tradicionalmente marginados del ámbito escolar cotidiano siguen ausentes en el currículum. Dichos valores deben hacerse ahora visibles, lo que no significa la supresión de los valores masculinos, sino que en el marco de una educación integral, se seleccionen aquellos valores masculinos y femeninos que sean positivos para ambos. De la misma manera que

en la escuela se anima a las chicas a ser independientes y autónomas creemos, por ejemplo, que sería muy positivo que a los chicos se les incitara a expresar sus sentimientos, capacidad que tradicionalmente se ha asignado al estereotipo femenino.

Por lo tanto, no es suficiente el cambio institucional —que en teoría garantiza la igualdad de oportunidades entre ambos sexos—, sino que además se hace necesaria la introducción de medidas de acción positiva como por ejemplo: hacer participar a alumnos y alumnas por igual, lo que les mostraría que las expectativas que el profesor tiene hacia unos y otras son exactamente las mismas, emplear un lenguaje no sexista que colabore a romper con los rígidos estereotipos que reciben desde los medios de comunicación de masas, etc. Estas y otras medidas de acción positivas deberán trabajarse tanto en el currículum explícito (matemáticas, lengua, literatura...) como en el currículum oculto (valores, actitudes, sentimientos...).

Charo Altable Vicario (1991) analiza con más detenimiento el trabajo que podría llevarse a cabo con los/las adolescentes a partir del currículum oculto. Considerando que la relación entre géneros tiene una repercusión directa en la creación de valores, propone una nueva educación sentimental que altere el modo en que tradicionalmente se han relacionado hombres y mujeres lo que implica no limitarse, desde la escuela, a la transformación del ámbito público, sino trascender al ámbito privado.

Partiendo de la idea de Xavier Bonal y Amparo Tomé (1996) de que la discriminación por razón de sexo «está muy relacionada con otro tipo de discriminaciones educativas, fundamentalmente con las desigualdades sociales, raciales y/o étnicas», nos parece fundamental la incorporación que se hace en la Reforma de valores sociales básicos. En un momen-

to en el que la globalización acerca realidades antes demasiado lejanas, se hace más necesaria que nunca la «educación en la igualdad, respetando la diferencia», donde por el hecho de que se nazca con un determinado sexo, raza, estatus social o nacionalidad no se condicione el desarrollo integral de la persona.

Por todo ello consideramos que la incorporación de los temas transversales al sistema educativo es un paso para conseguir la formación de un adolescente capaz de dar respuesta crítica a los estereotipos tradicionales que la sociedad le plantea.

La Reforma lleva implícita una nueva forma de trabajo en la que la discusión y el consenso sobre los valores éticos y actitudes educativas por parte de todo el profesorado se hace necesaria. El análisis, por parte de este colectivo, de la proyección que en la sociedad tienen las relaciones desiguales en que nos movemos debe ir acompañado de una atención específica al entorno de la vida cotidiana del alumno, su estatus familiar, sus expectativas profesionales y sus actividades extraescolares.

Esta metodología potenciará el trabajo en equipo, ya que requiere nuevas formas de planificación, que tienen una repercusión directa en la organización interna de los centros, haciéndolos más flexibles y creativos.

El tratamiento de los estereotipos de género y en general, la preparación integral de los adolescentes hace necesario superar una serie de dificultades. En primer lugar, es necesaria una formación complementaria del profesorado, pues se le exige educar en valores y actitudes cuando en realidad está preparado para transmitir conocimientos. En segundo lugar, la utilización de la metodología de trabajo propuesta por la Reforma supone una carga adicional de trabajo, puesto que supone el diseño, y la puesta en

práctica de nuevos proyectos y programas. Dificultades, todas ellas, que se ven incrementadas por las reticencias que cualquier cambio lleva asociado.

Conclusiones

Tal y como hemos señalado a lo largo de este artículo, la identidad de género se construye social y culturalmente, y es precisamente durante la adolescencia cuando esa identidad está menos definida y por tanto es más fácilmente influenciable. En este sentido, es importante señalar el papel fundamental que juegan todos y cada uno de los agentes que contribuyen a la socialización del individuo (familia, escuela, medios de comunicación, etc.).

La escuela debe aprovechar esa identidad difusa —mayoritariamente presente en nuestros adolescentes— para conseguir una educación integral en la que desaparezcan los estereotipos de género y se

genere un nuevo modelo de relación entre ambos sexos. Este modelo planteado en la LOGSE incorpora todos aquellos valores positivos para la formación global del alumno, con independencia de que tradicionalmente hayan estado asignados a uno u otro sexo.

No quisiéramos concluir este artículo sin señalar que la adopción de este modelo no está exenta de problemas. Uno de los más graves —dada su incidencia en la puesta en práctica del mismo— es el de la financiación. Desde nuestro punto de vista deben asignarse a la Educación los recursos necesarios para dar respuesta a los retos que la sociedad le plantea. Esta es la única garantía que tenemos para formar ciudadanos y ciudadanas plenamente conscientes de sus derechos y deberes, que respeten y entiendan las diferencias —sean estas de sexo, raza, color, etc.— como un elemento enriquecedor y no como una factor discriminatorio.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTABLE VICARIO, C. (1991). *Penélope o las trampas del amor*. Madrid: Ediciones didácticas.
- BONAL, X. y TOMÉ, A. (1996). Metodologías y recursos de intervención. *Cuadernos de Pedagogía*, 245, 56-69.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1993). *Actividad y desarrollo: El proceso de cambio en la vida cotidiana de la infancia en España*. Madrid: Centro de Estudios del Menor y la Familia.
- FAGOAGA, C. (1993). Género, sexo y élites en los medios de comunicación. En F. Ortega, C. Fagoaga, M.A. García de León y P. del Río. (Eds.). *La flotante identidad sexual: La construcción del género*. Madrid. Dirección General de la Mujer.
- LÓPEZ, F. (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En T. Fernández (Ed.). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid. Pirámide.
- MACCOBY, E.E. (1990). Gender and relationships. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- MACCOBY, E.E. y JACKLIN, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford CA: Stanford University Press.
- MARCIA, J.E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- ORTEGA, F. (1993). Masculino y femenino en la identidad personal de la juventud española. En F. Ortega, C. Fagoaga, M.A. García de León y

- P. del Río. (Eds.). *La flotante identidad sexual: La construcción del género*. Madrid. Dirección General de la Mujer.
- ORTEGA, F.; FAGOAGA, C.; GARCÍA DE LEÓN, M.A. y DEL RÍO, P. (1993). *La flotante identidad sexual: La construcción del género en la vida cotidiana de la juventud*. Madrid: Dirección General de la Mujer.
- PEÑA MARÍN, C. (1991). La representación de la niña en la publicidad. *Infancia y Sociedad*, 10, 53-66.
- SALAS, B. (1994). *Orientaciones para la elaboración del Proyecto coeducativo de Centro*. Bilbao: Maite Canal.
- SUBIRATS, M. (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y Sociedad*, 10, 43-52.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Resumen

Este artículo pretende mostrar cuáles son los estereotipos de género que poseen los adolescentes españoles, en la actualidad, y al mismo tiempo pone de manifiesto cómo se produce la construcción de los mismos a lo largo del desarrollo. Se hace especial hincapié en cómo la escuela, durante la adolescencia, puede incidir en la elaboración de un estereotipo de género flexible mediante la utilización de un modelo educativo igualitario.

Palabras clave: Estereotipos de género, educación para la igualdad y adolescencia.

Abstract

This article show the gender stereotypes—in this moment— of spanish's adolescences, and at the same time explain how this stereotype is elaborated by children along the development. The school has an important rol in this contruction, especially during the adolescence, because it can to help to built a flexible gender stereotype using a igualitary education.

Key words: Gender stereotypes, igualitary education, and adolescence.

Carmen Diego

Margarita Eva Rodríguez

Isabel Rupérez

Departamento de Historia Moderna y Contemporánea

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Autónoma de Madrid

M^a. Ángeles Espinosa

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 MADRID

La Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los sexos en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: la experiencia F.I.P.S.*

Los temas transversales.

La Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos

M^a Isabel Correcher Tello

EN los Reales Decretos que establecen los currículos de Educación Primaria y Secundaria fueron establecidos los llamados *Temas Transversales*. Su función es impregnar todas las materias curriculares a lo largo de todas las etapas educativas:

«El Carácter integral del currículo significa también que a él se incorporan elementos educativos básicos que han de integrarse en las diferentes áreas y que la sociedad demanda, tales como la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial».

No se establecen ellos mismos como áreas curriculares puesto que son concebidos como

susceptibles de ser tratados dentro de las ya existentes. Esto no quiere decir que se trate de materias secundarias, cuya importancia sea inferior a las materias tradicionales, sino que se trata más bien de una aportación novedosa que pretende plantear la actividad didáctica desde una perspectiva diferente.

La cultura tradicional ha primado unos conocimientos sobre otros, los ha compartimentado y ha establecido unos procesos sistemáticos de acumulación y transmisión de los que eran sujeto de su interés y que no ha sido utilizados para otros aspectos de la vida, por otra parte despreciados. Estos conocimientos prestigiados por su utilidad y contrastación mediante el método científico han conformado el corpus de saberes de nuestras sociedades occidentales y son los que llenan de contenido a las actuales materias curriculares.

Pero, en la actualidad, la sociedad ha percibido la insuficiencia del conocimiento tradicionalmente

* Curso de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria, impartido en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

transmitido por la escuela para explicar la realidad, porque su propia evolución ha enriquecido su visión de ésta, concienciándose de su infinita complejidad. Este enriquecimiento hace necesario que las nuevas inquietudes de los seres humanos sean analizadas y sistematizadas, valoradas en sí mismas como parte importante del proceso de desarrollo vital de las personas.

Con este objetivo son incluidos los temas transversales en los currículos, pero no para sobrecargarlos como nuevas materias, lo que implicaría problemas en la distribución de los tiempos, sino que deberían ser planteados como un cambio de perspectiva de la práctica educativa y de la valoración del propio conocimiento. Los temas transversales podrían constituirse en el vínculo entre el aula y la realidad social, *convirtiéndose en el eje en torno al cual gire la temática de las áreas curriculares* (Moreno, 1993), dotando a las materias de un sentido más allá de una finalidad en sí mismas. De esta manera, el planteamiento de las programaciones de aula y el proyecto curricular de centro poseería un fin conectado con los intereses de la comunidad en la que se encuentran enmarcados los centros escolares y estaría dotado de un sentido más allá de la propia asignatura.

Dentro de los temas transversales se encuentra la *Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos*. Su inclusión se hace necesaria al haber sido comprobada a través de varios estudios hechos desde las ciencias sociales, la desigualdad real de hombres y mujeres en nuestra sociedad en las más diversas facetas, una de ellas la educación.

Las mujeres feministas de los años 60 pusieron de manifiesto la desigualdad entre hombres y mujeres a lo largo de la historia y en sus propias sociedades y lucharon como movimiento social por la igual-

dad entre ambos. Gracias a aquellas mujeres comprometidas, las mujeres actuales nos beneficiamos de algunos logros, entre otros un incremento y diversificación de las posibilidades de trabajo real fuera de casa y el acceso a una educación igualitaria para conseguir la preparación óptima para realizar todo tipo de tareas. En España la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970 introdujo la escuela mixta, acabándose con la segregación de los sexos en los espacios escolares, así como con la diferenciación genérica de programas escolares. Hasta 1985 no se consiguió su total implantación (Mañeru, 1992).

¿Contribuyó esto a la formación de hombres y mujeres verdaderamente iguales y a la creación de una sociedad más igualitaria entre los sexos? La efectiva igualdad legal no se reflejó en la práctica pedagógica diaria. Las niñas fueron simplemente asimiladas a unos programas diseñados con anterioridad a su incorporación a las aulas masculinas, permaneciendo estos inalterables. La cultura transmitida mantenía la preeminencia del modelo de género masculino con ejemplos masculinos a seguir (científicos, filósofos, personajes históricos). Las mujeres mostradas podrían ser juzgadas sin exageración como «excepcionales».

Las niñas y adolescentes íbamos a la escuela y al instituto sin encontrar ni un solo valor positivo femenino en el que reflejarnos y los pocos que pudieran proponerse, claramente carentes de interés para personas con una mínima ambición por desarrollarse como sujetos. Sintiendo la indubitable contradicción de confirmar a través de todo el saber acumulado por nuestra comunidad que los únicos que habían hecho algo interesante en la vida eran hombres y que las pocas mujeres que habían conseguido algo parecido debían ser poco menos que «bi-

chos raros» de virtudes masculinas, y tú, en una edad en la que quieres tener de todo... menos «virtudes masculinas». Esta situación podría ser considerada como de obligada esquizofrenia para las niñas que, al menos de manera velada, pudieran percibir el doble mensaje del ensalzado modelo masculino y su propia e incontestable realidad femenina.

Esta breve digresión personal quiere ilustrar como a través de la escuela mixta ha podido ponerse de relieve como el tratar de igual manera a grupos y sujetos diferentes puede llevar consigo una situación de injusticia. El paradigma coeducador tiene como objetivos conseguir una práctica educativa en la que esta situación sea posible de contrarrestar, haciendo visible en la escuela la desigualdad real entre hombres y mujeres, la apropiación de lo neutro por lo masculino y la construcción social de los papeles sociales asignados a los sexos, es decir, la construcción de los géneros y las relaciones jerárquicas que se dan entre ellos. Una vez que se hacen visibles las falacias de la aparente igualdad, es necesario construir un proyecto vital como sujeto y como miembro de una o varias comunidades que este comprometido con unas conductas más justas y de respeto que enriquezcan las propias experiencias vitales.

Este planteamiento teórico tiene su reflejo en el ámbito de la enseñanza en varios aspectos de la reforma educativa (Instituto de la Mujer, 1992), entre ellos el establecimiento de la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los sexos como tema transversal. Todos y todas las profesionales que en su práctica docente pretendan incluir esta perspectiva han de plantearse que los aprendizajes significativos del alumnado han de contener esta perspectiva, no como una mera *transmisión académica de informaciones relativas a la discriminación social e histó-*

rica de las mujeres. Se trata de educar desde y para una nueva manera de estar en sociedad [...], con la transformación de las diferencias de género en un muestrario de modelos comportamentales que están a disposición de todas las personas, sin ninguna discriminación por razón de sexo, (G. Sastre y T. Fernández, 1993).

La Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los sexos como asignatura del FIPS

La novedad aportada por la Reforma Educativa en cuanto a los temas transversales, hace necesario formar e informar sobre este punto a todas aquellas personas cuyos intereses profesionales se encaminen hacia la práctica de la docencia a fin de que adquieran conciencia de la importancia de su aplicación en el ámbito escolar. Con este objetivo se introdujo dentro del curso F.I.P.S. del ICE de la UAM una asignatura optativa relativa al tema transversal *Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los sexos*, con financiación del Instituto de la Mujer, siguiendo el objetivo 2.3 del II Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres, 1993-1995:

Sensibilizar y formar al profesorado para que, una vez identificados los estereotipos y prejuicios sexistas, trabaje para la realización efectiva de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la educación.

En el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid imparte el curso de Formación Inicial de Profesorado de Secundaria

(FIPS), cuyo fin primordial es dotar a los futuros y futuras profesionales de la docencia de la metodología pedagógica y el marco teórico adecuado para desarrollar su labor profesional. En la actualidad, tiene una duración de 470 horas (un curso académico) y está estructurado en un bloque teórico (240 horas) y otro de prácticas en centros de enseñanza secundaria (230 horas). En el marco del curso FIPS se ofrece, desde el curso 1993-94, la asignatura *Educación para la Igualdad entre los sexos* (15 horas)¹.

El programa de la asignatura consta de dos partes, una primera de introducción teórica a la coeducación y su aplicación a la práctica docente y una segunda más centrada en sus aspectos históricos y jurídicos. A continuación se desglosan las sesiones impartidas:

PARTE A: ASPECTOS GENERALES SOBRE COEDUCACIÓN

- 1ª sesión: Introducción con proyección de material audiovisual elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Instituto de la Mujer relativo a la coeducación.
- 2ª sesión: La coeducación en el marco de la LOGSE. Escuela coeducativa versus escuela mixta.
- 3ª sesión: Sexismo en el lenguaje.
- 4ª sesión: Los estereotipos sexuales en el aula.

1 La asignatura, concebida como una serie de conferencias, estuvo coordinada durante el primer año por la profesora Teresa González Calvet. Tras su repentina enfermedad y fallecimiento, se hizo cargo de la coordinación la profesora Julia Sebastián.

- 5ª sesión: Sexismo en los libros de texto.
- 6ª sesión: Estrategias generales y acciones positivas en coeducación.
- 7ª sesión: Igualdad de oportunidades en el proyecto educativo y elección profesional.

PARTE B: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIALES Y JURÍDICOS DE LA COEDUCACIÓN

- 8ª sesión: Experiencia de la coeducación en Secundaria.
- 9ª sesión: Elementos de acercamiento al fenómeno de la coeducación en la historia reciente.
- 10ª sesión: Aspectos jurídicos y políticos de los derechos de la mujer.
- 11ª sesión: Reflexiones y clausura del curso. Evaluación del mismo así como del alumnado.

Criterios de evaluación de la asignatura

- Trabajo teórico de revisión y reflexión personal sobre un aspecto (o varios) que se haya puesto de manifiesto a lo largo de este ciclo de conferencias (mínimo 5 folios).
- Elaboración de una posible rejilla de observación en el aula de cuestiones que hagan referencia a la Igualdad de Oportunidades del alumnado de secundaria. En esta rejilla deberán aparecer aspectos como: Finalidad de la observación, qué aspectos concretos se observan, cómo se observa, en que situación se observa, etc.
- Elaboración de una propuesta para la sensibilización del profesorado de secundaria en el tema de Igualdad de Oportunidades. Planear una experiencia que le sirva al profesorado para la

toma de conciencia de este tema. Los puntos a tratar serían: finalidad de la experiencia, material de trabajo, desarrollo pormenorizado de la experiencia, conclusiones que se podrían sacar, etc.

- Elaboración de una propuesta para la sensibilización del alumnado de secundaria en el tema de los estereotipos sexuales, por medio de materiales como el trabajo con anuncios publicitarios, cine, material docente, programas de televisión, literatura, etc. Los puntos a tratar serían: finalidad de la experiencia, material de trabajo, desarrollo pormenorizado de la experiencia, conclusiones que se podrían sacar, etc.

Cabe destacar el gran interés demostrado por todo el alumnado, mayoritariamente femenino. Se trata de personas con una sensibilización anterior hacia los temas de igualdad entre los sexos que expresaron su objetivo de obtener mayor formación teórica en este aspecto así como su aplicación al aula.

No se disponen para el curso 95-96 datos sobre la evaluación de la asignatura por parte del alumnado ya que se tuvo que proceder a la suspensión de la última sesión debido al asesinato en nuestra universidad del profesor Francisco Tomás y Valiente. Sin embargo, si se tienen datos con respecto al curso 94-95, donde la opción de la asignatura pudo hacerse en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Ha de tenerse en cuenta que el programa ofrecido varió de contenidos para el curso 95-96, incluyendo algunas sugerencias hechas en la evaluación del curso anterior. Algunos datos de este cuestionario fueron que el 73,4% del alumnado la consideró de bastante o mucha utilidad para concienciarse sobre el tema de la coeducación mientras que el

60% lo consideró de bastante o mucha utilidad para el profesorado de secundaria.

No se debe ignorar que la falta general de concienciación previa en los temas de igualdad por parte de los alumnos y alumnas de nuestras universidades puede ser considerado como un handicap a la hora de la aplicación de métodos coeducativos en las aulas. Los planes de estudio de las carreras universitarias no incluyen perspectivas de género entre sus contenidos, aunque en la actualidad comienzan a existir asignaturas específicas, sobre todo en las humanidades. Pero se hace necesario incluir análisis de este tipo en asignaturas no específicas. Los desarrollos más completos de estudios de mujeres y de género son los programas de doctorado, lo que restringe el número de personas que acceden a esta información. Pero sobre todo, sería necesario establecer vínculos con profesoras y profesores universitarios con los que, tanto a un nivel metodológico como de contenidos, se tuviera en cuenta la composición genérica de la sociedad.

Sin esa concienciación en las aulas universitarias, es más difícil actuar en la formación del nuevo profesorado. Es necesario romper el círculo del aislamiento de la contribución de las mujeres a sus sociedades, tanto en la historia como en los momentos actuales. Hacer visible esa contribución y esa presencia es uno de los objetivos de la asignatura aquí analizada. Es un objetivo buscado a través de todas las actividades vitales. En este caso, el marco de acción sería la práctica docente. Se trata de un paso más para la ruptura de unos moldes tan antiguos y tan versátiles como la propia existencia. Y en la medida de su aportación a este objetivo común, su utilidad será a todas luces incrementada a través de las conductas pedagógicas de los futuros y futuras enseñantes.

REFERENCIAS

- BRINCONES CALVO, I. (1990). *Formación inicial para el profesorado de Enseñanza Secundaria (curso de especialización): Diseño experimental del curso establecido en el convenio entre el MEC y la UAM* (1990). Madrid, UAM.
- BRINCONES CALVO, I.; APARICIO FRUTOS, J.J.; RODRÍGUEZ MONEO, M. (1991). *La Formación Inicial del Profesorado: El conocimiento de base, los métodos y su evaluación en la experiencia FIPS*. UAM-MEC, Guadalajara.
- BUSQUETS, M.D. [et al.] (1993). *Los temas transversales: claves de la formación integral*. Madrid, Santillana.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1992). *La educación no sexista en la Reforma Educativa*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- MAÑERU, A.; RUBIO E. (1992). *Transversales. Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos*. Madrid, MEC.
- MORENO, M. (1993).
En M.D. BUSQUETS [et al.]. *Los temas transversales: claves de la formación integral*. Madrid, Santillana.
- SASTRE, G. y FERNÁNDEZ, T. (1993).
En M.D. BUSQUETS [et al.]. *Los temas transversales: claves de la formación integral*. Madrid, Santillana.

Resumen

El artículo expone los objetivos, programa y resultados de la asignatura *Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los sexos* que se imparte dentro del curso de postgrado FIPS del ICE de la UAM. Comienza con una parte introductoria en la que se explica qué son los *temas transversales* en el marco de la LOGSE y, más en profundidad, el que sirve de contenido a la asignatura.

Palabras clave: Temas transversales, educación no sexista, sensibilización.

Abstract

This article deals with the objectives, program and results of the subject *Education for Equal Opportunities between sexes*, taught in the postgraduate course FIPS of the ICE of the Universidad Autónoma de Madrid. It begins with an introduction that explains the *Cross curricular Subjects* of the LOGSE, focusing on the topic which forms the basis of the class.

Key words: Cross curricular; non-sexist education, awareness.

M^a Isabel Correcher Tello
Instituto Universitario de Estudios de la Mujer
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 Madrid

Apuntes desde el género en la E d u c a c i ó n para la Salud

Condicionamiento de género en la Educación para la Salud

Introducción

DESDE que en 1980 se decidió, por parte de la Oficina regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.), que deberían formularse objetivos regionales específicos en apoyo de la estrategia europea de salud para todos, los gobiernos han ido abriendo la adopción de medidas que se encaminen a la casi utopía de la Salud global en el año 2000.

En 1986 se adoptaron 38 objetivos europeos, uno de ellos, el dieciséis en concreto, habla de que la década de los noventa debe de caracterizarse por el aumento de comportamientos positivos para la salud. Entre ellos: *Nutrición equilibrada, abandono del tabaco, actividad física apropiada y adecuada actitud ante situaciones de estrés.*

Educación para la Salud es un reto, pero también un esfuerzo con innegables resultados positivos para la sociedad en la que se han intentado y logrado aunque sea parcialmente. Se mostrará un interesante ejemplo de la opinión anteriormente enunciada: En EE.UU., un estudio reciente sobre el descenso en la tasa de mortalidad arroja cifras realmente llamativas. Así frente al 39,5% de vidas salvadas por inter-

C. Prado, P. Gómez-Lobo,
A. Ramos, R. Cuesta,
P. Acevedo, M.C. Casals,
S. Periañez,
S. Martín y C. Araújo

vención médica, se ha podido estimar en un 54% la disminución porcentual de la mortalidad debida a cambios en el estilo de vida (tabla 1). No debe olvidarse que las campañas de conciencia-

ción y educación han comenzado ya hace varias décadas en EE.UU., sobre todo en cuanto a mortalidad por cardiopatías.

A partir de estos estudios y de otros similares, se ha puesto de manifiesto la necesidad de establecer programas nacionales que favorezcan la acción preventiva y terapéutica dirigida a amplias capas sociales. Era pues necesaria la inclusión en la misma base formativa de la educación de los ciudadanos y ciudadanas de los conocimientos suficientes capaces de generar conductas adecuadas y estilos saludables de vida.

Así, en el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, se han definido una serie de enseñanzas, que deben estar presentes a través de diferentes áreas, en base a la propia demanda social. Su valor sobrepasa el desarrollo personal e integral del alumno y se proyecta en una sociedad que al menos intenta buscar la no ruptura del hombre y su entorno y lo que este logro supone en

Tabla 1: Efectos estimados en el descenso de la mortalidad en EE.UU. En cardiopatías

	Nº DE VIDAS SALVADAS	DISMINUCIÓN % EN MORTALIDAD
USO UNIDADES CORONARIAS	85.000	13,5
REANIMACIÓN Y TRATAMIENTO	25.000	4,0
CIRUGÍA (BY PASS)	23.000	3,5
TRATAMIENTO CADIÓPATA	61.000	10,0
TRATAMIENTO HIPERTENSIÓN	55.000	8,5
TOTAL INTERVENCIÓN MÉDICA	249.000	39,5
REDUCCIÓN NIVELES COLESTEROL (DIETA)	190.000	30,0
REDUCCIÓN CONSUMO CIGARRILLOS	150.000	24,0
TOTAL POR CAMBIOS ESTILO VIDA	340.000	54,0
NO EXPLICADO	41.000	6,5

Fuente: Goldman y Cook. 1989/90.

adaptación, bienestar físico, mental y social como equivalente de SALUD.

Determinantes de salud

Como se ha esbozado en párrafos anteriores, la aceptación de Salud positiva viene sustentada en una serie de factores que según Raloude (1974), pueden resumirse en una base equilibrada entre el medio,

los estilos de vida, la propia base biológica de los individuos y un adecuado sistema de asistencia sanitaria (gráfica 1).

Los estilos de vida son, a todas luces, los condicionantes de salud más fácilmente abordables y desde un período muy precoz del desarrollo de los individuos. La Nutrición, la Alimentación en los humanos, tanto en sus aspectos carenciales globales como por déficits específicos, constituye una de las

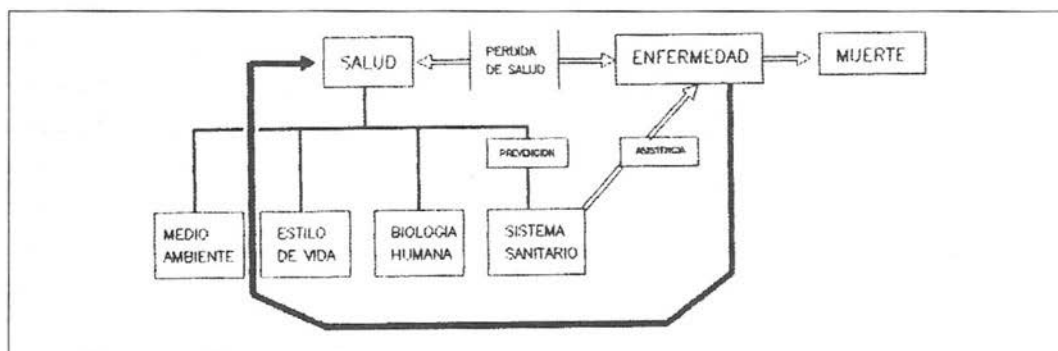


Gráfico 1. Determinantes de salud.

causas principales en la ruptura del estado de Salud. Hoy en día, tanto los excesos nutricionales, como algunas carencias específicas, por ejemplo de hierro o yodo, están presentes en nuestra sociedad y vulneran claramente a los grupos de jóvenes y adolescentes.

Así pues, un objetivo específico adicional a nivel social, consiste en caracterizar la situación alimentaria y nutricional e identificar y promover programas que fomenten la salud a través de una nutrición apropiada que posteriormente los gobiernos deberían traducir en objetivos alimentarios y directrices dietéticas de interés para sus propias tradiciones y limitaciones económicas.

Nos planteamos por lo tanto un proyecto que acercara, de un lado la docencia e investigación, y que permitiera, a más largo plazo, educar en la adquisición de hábitos saludables a partir del conocimiento.

Encontramos una situación en la que, si bien desde la infancia deberían haberse creado una serie de hábitos nutricionales, los alumnos de secundaria no los poseían. No existía en ellos una relación vinculante entre procesos tales como la alimentación y su propio desarrollo, y mucho menos, su estado de salud presente y futuro.

Además, otra dificultad accesoria, y uno de los objetivos básicos que se pretendía, fue la existencia

de una relación social entre salud y género, doblemente evidente cuando se trata de un programa de salud basado en la nutrición en cuanto a la actitud participativa del alumnado. Sin embargo, la escuela debe aportar una postura activa que destierre el tratamiento discriminatorio de pautas sociales previas.

Así pues, se concibió un programa que vinculara tanto a muchachas como a muchachos en ser agentes de salud a través de la mejora nutricional y de las propias repercusiones somáticas que una mala alimentación puede tener sobre su propio organismo al final de su crecimiento (gráfico 2).

Se ha pretendido que en gran medida se asuma que la enfermedad es un fenómeno social, que cada sociedad genera un tipo específico de enfermedades y que como parte integrante de la sociedad, el enfrentamiento a la falta de Salud debe de hacerse educando sus bases en la corrección de comportamientos, cada uno en la medida de sus posibilidades.

El proyecto

El Proyecto Docente-Investigador se ha planificado con una duración de cuatro años, abarcando por lo tanto los tres años de B.U.P. y el Curso de Orientación Universitaria. Durante este tiempo se pretende por un lado establecer un patrón de creci-

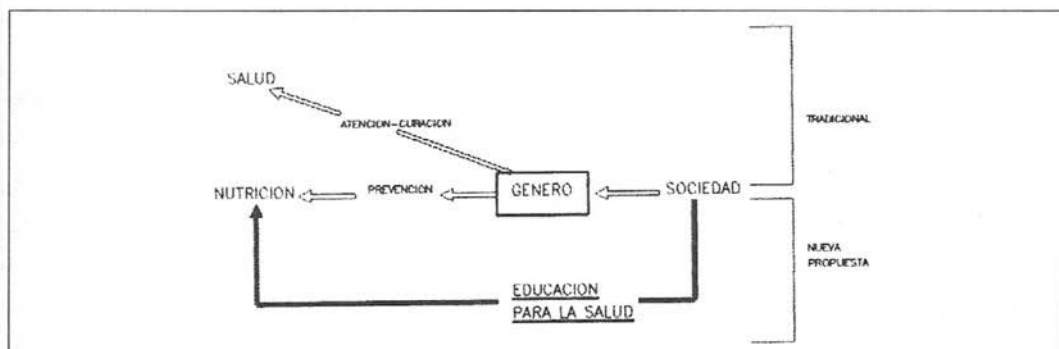


Gráfico 2.

miento somático adolescente y de modificaciones fisiológicas realizado con equipamiento y personal de la Universidad Autónoma de Madrid, y por otro lado, elaborar un proceso dirigido a conocer la relación entre la salud y la morfofisiología tendente a adquirir hábitos saludables entre el propio alumnado a partir del análisis y discusión de los resultados de cada año de investigación.

Respecto del primer aspecto, al tratarse de un estudio longitudinal, aún no se han completado los datos relativos a la variación somática de los jóvenes y alguno de cuyos resultados parciales han sido ya objeto de publicación (Prado y col., 1994), y serán ampliados en un futuro.

Nos centraremos en el aspecto más docente del proyecto, en el que están participando alumnos del Instituto Celestino Mutis, del barrio de Villaverde Alto, en la periferia sur de Madrid, con niveles culturales y económicos medios y medios-bajos.

Los alumnos habían cursado como E.A.T.P. la asignatura de Nutrición. Estos alumnos actuaron como «investigadores noveles» tutelados por profesores del I.U.E.M. y de la U.A.M., investigando la solución de planteamientos bio-epidemiológicos.

- a) Problemas a los que se enfrentan algunos adolescentes en su salud. Incidencia y Dimorfismo sexual en malnutriciones: Anorexia, caries, avitaminosis, obesidad.
- b) El futuro de estados de malnutrición mantenida en etapas posteriores del desarrollo ontogénico humano: arteriosclerosis, hipertensión, osteoporosis, diabetes.
- c) ¿Existen correlaciones entre hábitos alimentarios de una población y su morbilidad o patologías más comunes?
- d) ¿Es posible una dieta adecuada que prevenga las enfermedades citadas?

Se formaron equipos de 3 personas (Unidad de Trabajo), que se procuró no estuvieran constituidos por varones o mujeres exclusivamente. Estos equipos de trabajo procesaron, analizaron y relacionaron la Nutrición característica de los adolescentes de la zona, sus aciertos y desfases carenciales o por exceso, relacionando la nutrición con lo recomendado por la O.M.S. para una determinada morfometría, edad y sexo.

Se utilizaron dos encuestas de dietas semanales exhaustivas, realizadas en el trimestre invierno (Diciembre) y en primavera (Abril), anónimas, que se pasaron entre los alumnos del Instituto. Dichas encuestas han sido diseñadas de modo que permitan no sólo una valoración cualitativa sino también cuantitativa al incluir peso de alimentos. La veracidad de las encuestas fue chequeada en un pequeño grupo al azar y además el hecho del anonimato contribuyó al rigor de los valores obtenidos.

Resultados

Aunque condensados, por la limitación de espacio, queremos exponer los resultados de estos baremos nutricionales realizados durante los cuatro años en que viene realizándose el estudio. De este modo se ha podido evaluar la percepción y seguimiento de los nuevos conocimientos adquiridos teniendo en cuenta el sexo de los estudiantes.

Así en las tablas 2 y 3 se analiza el resultado global de la ingesta (Principios inmediatos y Minerales) para los muchachos y las jóvenes. Se exponen además como punto de referencia las recomendaciones de la R.D.A. (Recommended Dietary Allowances) para las edades consideradas.

En general se ha constatado un ligero déficit energético (paradójicamente a lo que se refiere en

Tabla 2: Variables de nutrición. Chicos

	R.D.A.	14 AÑOS	15 AÑOS	16 AÑOS	17 AÑOS
CALORÍAS (Kcal.)	3000	2585.4-748.0	2587.9-709.0	2660.5-669.0	3063.6-539.0
PROTEINAS (g.)	59	93.5-21.1	93.3-21.6	93.2-21.0	98.8-11.0
H. CARBONO (g.)	466	302.9-104.0	298.5-94.0	298.8-88.0	333.1-90.0
LÍPIDOS (g.)	100	107.8-36.0	109.2-35.0	112.7-32.8	124.3-30.0
Fe (mg.)	12	15.1-4.2	14.9-3.8	15.0-3.7	17.2-5.3
Ca (mg.)	1200	900.3-313.0	908.7-313.0	928.3-316.0	1085.0-341.0
Zn (mg.)	15	18.6-20.0	16.7-23.0	14.5-6.3	12.8-2.6
Na (mg.)	500	2441.0-886.0	2469.0-883.0	2508.0-940.0	2894.0-873.0
K (mg.)	2000	2020.0-610.0	2183.0-623.0	2215.0-587.0	2435.0-556.0

Tabla 3: Variables de nutrición. Chicas

	R.D.A.	14 AÑOS	15 AÑOS	16 AÑOS	17 AÑOS
CALORÍAS (Kcal.)	2200	2165.0-525.0	2171.9-507.0	2240.0-560.0	2120.0-678.0
PROTEINAS (g.)	45	77.3-19.0	78.4-18.0	79.8-19.0	72.3-22.0
H. CARBONO (g.)	330	239.5-65.0	241.8-69.0	254.7-76.0	258.4-98.0
LÍPIDOS (g.)	74	101.2-28.0	98.9-26.0	98.8-27.0	88.9-29.0
Fe (mg.)	15	12.1-3.2	12.9-3.4	13.4-3.8	13.6-5.2
Ca (mg.)	1200	733.1-217.0	819.3-234.0	819.7-284.0	818.7-384.0
Zn (mg.)	12	11.7-6.3	11.4-5.4	11.4-4.6	12.7-5.2
Na (mg.)	500	1987.0-606.0	2058.0-618.0	2055.0-725.0	1935.0-756.0
K (mg.)	2000	1847.0-455.0	1998.0-460.0	2134.0-569.0	2004.0-753.0

prensa y otros medios de comunicación), el desfase resulta mayor en los varones que en las mujeres en todos los años analizados. Quizá resulta más interesante el estudio pormenorizado del reparto de la ingesta registrada. Existe un cierto nivel de malnutrición, que aquí no se entiende exclusivamente como defecto de un nutriente sino también como una desproporción o desfase en la alimentación de estos adolescentes. Es remarcable el *exceso proteico*. Tanto

en varones como en mujeres, éste sobrepasa los 45 g./día recomendados para las chicas y los 59 g./día para los chicos. Existe igualmente un bajo consumo de hidratos de carbono y un exceso de grasas. Pero al observar la evolución de las pautas nutricionales encontramos un hecho remarcable: mientras que en el caso de los varones la tendencia es al alejamiento progresivo de los valores recomendados, en el caso de las mujeres éstas ajustan cada vez más su ingesta

a lo idóneo. Este resultado, junto a una repercusión biológica innegable, motivo de otros trabajos, incide sobre los propios objetivos didácticos propuestos. Durante el proceso de adquisición de conocimientos, éstos han sido asimilados y aplicados más efectivamente por las muchachas. Sin embargo, al analizar los aportes minerales se han encontrado déficits en la ingesta que inciden particularmente en las jóvenes. Así, el desfase de hierro se mantiene a lo largo de los cuatro años de estudio, en una etapa en la que el establecimiento regular de los ciclos menstruales hace en las chicas más indispensable este elemento. Hay pues una tendencia a manifestarse ciertas anemias ferropénicas leves que no existen en los varones. En ambos sexos, la dieta no aporta tampoco los valores umbrales recomendados de calcio. Tan sólo el 8% de las jóvenes aportan el calcio suficiente. El porcentaje de varones que lo aportan está entre el 10 y el 15%. Otro valor de interesante análisis es la razón Sodio/Potasio que mantiene, al igual que ocurre con los valores encontrados tradicionalmente en población española, una desproporcionada cantidad de sodio respecto del aporte de potasio. Sólo en los dos últimos años analizados, los valores en la dieta son superiores a los del sodio en la submuestra femenina. Entre la masculina siempre es superior el sodio al potasio en la ingesta. Proporción contraria a la recomendada en la prevención de la hipertensión arterial.

Conclusiones

A través de este empeño de innovación peda-

gógica llevado a cabo entre la U.A.M. y el I.B. Celestino Mutis de Madrid, se ha puesto de manifiesto la utilidad de nuevas disciplinas y objetivos docentes que formen integralmente al individuo. A través del seguimiento dietético y la valoración nutricional de los jóvenes participantes en el proyecto se ha observado una serie de pautas de comportamiento nutricional «no saludable» que han sido modificadas en parte. El cambio hacia consumos más próximos a las recomendaciones para el grupo de edad con el que se ha trabajado, ha sido diferente en mujeres y hombres. Éstas han aplicado y asimilado mejor los conocimientos adquiridos, no de un modo teórico, sino en la aplicación práctica de modificación de conductas. No obstante, persisten malnutriciones que quizá estén más arraigadas a nivel de nuestra propia sociedad. En este sentido, el excesivo aporte proteico y la baja ingesta de productos lácteos, origina un déficit de calcio que a nivel epidemiológico puede repercutir en futuras patologías óseas que inciden de modo más drástico en la mujer (Nordin, 1962).

No olvidemos que el pico de masa ósea se alcanza en la adolescencia y que el valor alcanzado en esta etapa es el que marcará la inclusión en población de riesgo de fractura o patología ósea tras el normal proceso de pérdida de masa ósea ligado a la edad.

La falta de hierro, junto con dos casos de anorexia nerviosa detectados durante el estudio afectaron exclusivamente a las muchachas. Es evidente por tanto, que entre ellas se ha observado un comportamiento radicalizado con más frecuencia que también debe ser corregido y educado en un futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- CORONARY HEART DISEASE (1984). *Plans for action*. Report of the Canterbury conference. London: Pitman. Eds.
- GOLDMAN, L. y COOK, E.F. (1984). The decline in ischaemic heart disease mortality rates: an analysis of the comparative effects of medical interventions and changes in lifestyle. *Annals of Internal Medicine*, 101, 825-836.
- INSTITUTO DE LA MUJER/MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1991). *La mujer en cifras*. Madrid.
- NORDIN, B.E.C. (1962). Calcium balance and calcium requirements in Spinal Osteoporosis. *Am.J. Clin. Nutri.*, 10, 384-390.
- PRADO, C.; ACEVEDO, P.; CUESTA, R. y GÓMEZ-LOBO, P. (1994). Somatic variations during the puberal stage: A two-year longitudinal study in young people born in Madrid. Spain. *Budapest: Human Biol*, 25, 221-229.
- W.H.O. (1986). *Community prevention and control of cardiovascular diseases: Report of a W.H.O. expert committee*. Technical report series, nº 7323.

Resumen

La modificación de los planes de estudio de las enseñanzas medias en nuestro país ha posibilitado la iniciación de nuevas experiencias docentes. La definición de una serie de enseñanzas que deben de ser abordadas desde diferentes áreas ha fomentado la interdisciplinaridad y la necesidad de formación y formulación de nuevos objetivos. En el marco de los proyectos de cooperación entre departamentos universitarios y departamentos de institutos de bachillerato, se ha llevado a cabo el presente trabajo cuyo objetivo básico es educar para la salud a un colectivo adolescente. El grupo de estudiantes que constituyen la población muestral, han sido, a un tiempo, objetos y agentes de estudio, analizándose, en un colectivo de 100 varones y 100 mujeres de entre 14 y 17 años, aspectos relativos a su morfofisiología, así como pautas nutricionales y hábitos no saludables. En el presente trabajo se evalúan fundamentalmente los estados o los hábitos nutricionales así como la incidencia de malnutrición en los jóvenes actuales, diferenciando por sexos. Por otro lado, se ponderó la evolución de los comportamientos higiénico-nutricionales de estos adolescentes a medida que profundizaban sus conocimientos acerca de estas materias.

Los resultados obtenidos reflejan una diferenciación en comportamiento entre los varones y las mujeres, mostrando una aplicación de lo asimilado mayor en las adolescentes que aplicaban prácticamente los conocimientos adquiridos. En ambos sexos se han observado ciertos grados de malnutrición, fundamentalmente en ingestas de oligoelementos y minerales, siendo particularmente importantes aquellas que hacen referencia al calcio y el hierro.

Palabras clave: Educar para la salud, adolescentes, morfología, hábitos nutricionales, hábitos no saludables.

Abstract

The change of the Secondary School Study Plans in our country has made possible the beginning of new teaching experiences. The definition of a series of studies which should be approached from different fields has promoted interdisciplinarity and the necessity of formation and formulation of some new objectives. This work has been carried out within the projects of cooperation between University departments and High Schools departments being Education for Health its main goal. The group of students who constitute the sample have been, at the same time, subjects and agents of the study, analyzing, in a population of 100 males and 100 females aged from 14 to 17 years, items relative to their morphophysiology, as well as nutritional and non-healthy habits. In the present study the nutritional state and habits are mainly analyzed together with the incidence of undernutrition in young people in our country, differentiating by sex. On the other hand, the evolution of their hygienic-nutritional behaviour along the study, as they were getting more information, was also evaluated.

The results obtained reflect a differentiation in behaviour between girls and boys, showing that girls put into practice what they had learnt much more than boys. In both sexes a certain degree of undernutrition was observed, mainly in their oligoelements and minerals intakes, being especially important those referred to calcium and iron.

Key words: Education for health, young people, morphophysiology, nutritional, non-healthy habits.

C. Prado*, P. Gómez-Lobo*, A. Ramos*, R. Cuesta*, P. Acevedo*,
M.C. Casals**, S. Periañez**, S. Martín**, C. Araújo**

* Departamento de Biología, Unidad de Antropología
Universidad Autónoma de Madrid.

28049, MADRID.

** I.E.S. «Celestino Mutis»

Villaverde Alto.

28021, MADRID.

Mujeres y salud reproductiva en Perú: propuestas de educación y criterios de evaluación¹

Introducción

Inmaculada Calzado del Llano
José A. Corraliza Rodríguez

LA realización de investigaciones sociales en países en vías de desarrollo plantean un conjunto de retos para los esquemas habituales de trabajo en otros contextos nacionales. La carencia de fuentes de información sistemáticas, contrastadas y fiables, así como la dificultad para manejar indicadores empíricos fundamentados en modelos teóricos elaborados en contextos muy diferentes son dos de las posibles fuentes de sesgos de este tipo de investigaciones (Bulmer y Warwick, 1993). Estos efectos se amplifican cuando se trata de analizar una población marginal, como son las mujeres dentro de una sociedad dependiente como es la evaluada.

En este trabajo se trata de dar noticia de una experiencia de investigación participativa que ha sido llevada a cabo por personas pertenecientes a la mis-

ma realidad local y que ha tenido como foco de atención el análisis y la mejora de la salud reproductiva de las mujeres de la

comunidad de Cuzco en Perú. Además, con este trabajo se sugieren algunas reflexiones sobre este tipo de programas de investigación-acción desde una perspectiva psicosocial.

Situación de las mujeres frente a la salud

Entender y evaluar la situación de la salud de las mujeres andinas, requiere recoger indicadores objetivos que describan en su contexto natural su propia situación. Además de ello, desde un punto de vista psicosocial, hay que analizar como es entendido el concepto de salud femenina por ellas mismas, por su familia y por su entorno social; es decir, como es percibida, interiorizada y vivida. Para ello, debe tenerse en cuenta los referentes ideológicos y los rasgos básicos de la *forma* de vida de la mujer andina.

La salud de la mujer no puede separarse del rol social que desempeña y de su condición económica, ideológica y política. Si esto es necesario para cual-

¹ Este trabajo se basa en un informe previo realizado durante una estancia de la primera autora, financiada por el programa Erasmus, en el Departamento de Psicología Social de la London School of Economics and Political Science (L.S.E). Los autores agradecen al profesor Patrick Humphreys, a Marcello Ramella y al Departamento de Psicología Social de la L.S.E la información facilitada para el desarrollo de este trabajo, así como su apoyo y generosa dedicación en todo momento.

quier grupo social, es mucho más oportuno para el caso que nos ocupa, en el cual, dicho rol y condición se encuentra marcado por una situación absoluta de subordinación y de dependencia social y familiar, en el contexto de una sociedad, a su vez, subordinada y dependiente.

Los diferentes roles y estatus ocupados por los hombres y las mujeres están claramente asignados y diferenciados socialmente. La condición de subordinación dentro del sistema patriarcal en el que viven la gran mayoría de las mujeres de las zonas rurales y urbano-marginales del Perú, no se traduce sólo en actitudes individuales, sino en un sistema de relación y socialización.

La salud de la mujer se encuentra continuamente amenazada física, emocional y, por supuesto, psíquicamente. El riesgo para la mujer deriva de una situación de explotación que tiene lugar en el marco de las actividades que giran en torno a la casa y la vida doméstica. En este sentido, destaca la obligación de hacer frente a aquellos cometidos que tienen como objeto el cuidado, mantenimiento y desarrollo de la salud familiar. Este importante desempeño social, sin embargo, contrasta con una experiencia personal caracterizada por su propia desvalorización social y personal (Meza y otros, 1990).

La violencia doméstica, callejera, laboral y social; unida a una sociedad desarrollada desde un sistema autoritario y patriarcal, ha generado en las mujeres sentimientos de desvalorización de sí mismas, de baja autoestima y descuido personal, repercutiendo directamente en su propio nivel de salud, así como en su cuidado e intereses personales. La mujer, en este contexto social, centrada principalmente en el cuidado y desarrollo de la salud familiar, descuida el desarrollo de su propio bienestar.

Esta situación es agravada y mantenida por la

propia organización y desarrollo de los Servicios Públicos de Salud peruanos, que contemplan a la mujer desde una visión exclusivamente reproductiva, descuidando todo el resto de factores implicados en la salud de la mujer en sí misma. Cualquier programa de mejora de la salud, debe asentarse sobre el criterio de que la mujer sea agente y sujeto activo de su propia salud y no sólo un «recurso» para el mantenimiento y mejora de la de su familia.

Es necesario tener en cuenta también, la propia situación social de las mujeres andinas. Hay que señalar, que la carencia de educación y estudios es alarmante. Esta carencia actúa como un factor determinante que dificulta el propio desarrollo y la implicación personal en y para la mejora de su propio bienestar y salud.

El nivel de educación está estrechamente ligado a las condiciones socio-económicas y a la discriminación de la mujer. Los datos epidemiológicos apuntan que en Cuzco, el 51.7% de todas las mujeres del distrito mayores de 15 años son analfabetas, y este número se eleva a 70.4% si sólo se tiene en cuenta la población femenina residente en las zonas rurales (Meza y otros, 1990).

Los programas de mejora de la salud chocan con las creencias previas que las mujeres tienen sobre el concepto de salud y de enfermedad. Las carencias educativas, el maltrato recibido frecuentemente en su relación con los Servicios Sociales de Salud, y la adquisición de la cultura derivada del contacto social y de la tradición; hace que el conocimiento sobre salud y sobre los métodos necesarios para su mejora, se base exclusivamente en la experiencia misma, tanto personal como compartida, y no llegue nunca a ser complementada con información científica eficiente.

Así, se explica que las mujeres no se cuestionen

sus propios conocimientos y creencias sobre los niveles de salud y de bienestar. Además, da lugar a que en este colectivo se detecte una actitud reacia y desconfiada ante el cambio de los mismos por métodos «desconocidos», «innovadores» y, para ellas, de procedencia «extraña».

Mujeres y salud reproductiva

La deficiente relación de las mujeres con su salud y la dominación asentada en marcadas diferencias de clase social, etnia y género, repercute inexorablemente y de una forma focalizada en la propia salud reproductiva.

Centrándonos en el análisis de tres momentos diferentes en el desarrollo de la capacidad reproductiva de las mujeres como tales (aparición de la menstruación, embarazos tempranos y desempeño de la maternidad) cabe señalar, tal y como lo hacen Meza y otros autores (1990), los siguientes elementos que caracterizan la experiencia personal de las mujeres en relación con la reproducción:

- La primera etapa está relacionada con la aparición de la menstruación. La menstruación significa un cambio radical en la vida de las mujeres, que orientan el desempeño de su rol, desde ese momento y principalmente, hacia la posibilidad de poder ser madres. Este momento está asociado a la aparición de muchos riesgos (embarazos no deseados por falta de información o inexperiencia, abortos, entre otros). Estos riesgos van acompañados, en muchos casos, por un fuerte control de la vida y las relaciones sociales de la mujer adolescente. Ella se hace responsable del control y ella debe hacer lo posible por evitar el embarazo, ya que el varón es tomado en la gran

mayoría de los casos como «incontrolable». Así, en las primeras experiencias de vida y relación social adolescente, la mujer debe comportarse subordinadamente, y, en caso de consecuencias, se producen sentimientos de humillación, culpa o evitación.

- El embarazo temprano. La falta de información y educación sexual, provoca un gran número de embarazos no deseados con las graves consecuencias que ello genera. Perú presenta la segunda tasa más alta de mortalidad materna dentro de América Latina y es el aborto clandestino, realizado en la gran mayoría de los casos en pésimas y peligrosas condiciones, el que aparece como primera causa. Padilla Trejo (1993) señala, por otra parte, que el 16% de los niños nacidos en Perú proceden de madres que tienen 19 años o menos. De hecho, los datos recogidos durante 1991, muestran que el 11% de las mujeres peruanas con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años ya han tenido su primer hijo, o bien, se encuentran en su primer embarazo. Es importante destacar, por otro lado, las diferencias que se encuentran de nuevo entre las zonas urbanas y las zonas rurales, urbano-marginales donde los porcentajes que aparecen son del 8% y del 25%, respectivamente.

Así mismo, otros datos apuntan al deseo de muchas mujeres de no tener más hijos, provocado principalmente por la grave crisis económica que sufre el país. Sin embargo, este deseo no va acompañado de un conocimiento y práctica de métodos anticonceptivos fiables y adecuados, aun llevando una vida sexual activa. Por otra parte, no hay que olvidar que para las mujeres de estas zonas, especialmente de las de menor nivel de desarrollo económico, la elección de ser madre provoca un cambio en la

orientación de la vida que se orienta desde ese momento exclusivamente en función de la familia.

De todo lo expuesto, queda claro que, en la mayor parte de los casos, la maternidad expresa las condiciones de subordinación en que vive la mujer peruana y que, en efecto, la elección de la maternidad no pueda ser fruto de una decisión tomada libre y responsablemente.

A la vez, junto con esta panorámica, el uso de métodos anticonceptivos se encuentra obstaculizado, tanto por la escasa información sobre los mismos, como por la reducida información referida a la estructura anatómica básica de la propia persona. De esta forma, la vida sexual temprana genera en la mujer un gran sentimiento de miedo y desconfianza. A ello se suma, frecuentemente, la falta de diálogo, comprensión, y colaboración por parte de la pareja, que muchas veces se niega a utilizarlos y/o compartirlos.

Investigación participativa sobre la salud de las mujeres de los sectores populares de Cuzco

Dentro de este marco de estudio, fue diseñado y desarrollado un programa de investigación participativa centrado en la prevención y promoción de la salud reproductora de las mujeres en Perú: la investigación sobre la salud de las mujeres de Cuzco.

Aunque desarrollado y evaluado en pequeña escala, el trabajo de investigación y evaluación realizado en 1990 por el *Equipo de Salud del Centro Amauta de Estudios y Promoción de la Mujer* sobre la salud de las mujeres andinas de los sectores urbano-marginales y rurales de Cuzco, aparece como

una sugerente experiencia de acercamiento participativo a las comunidades peruanas.

*** Bases fundamentales**

Las bases del acercamiento adoptado son, por un lado, comprensión de la realidad y, por otro, la promoción (y creación, en su caso) de un conocimiento social con la propia población, trabajando con, en vez de para, ellos. *Comprensión* de la realidad, *mejora* de las condiciones de vida y *participación* son, pues, los tres vértices que describen el triángulo del marco de trabajo de este proyecto.

Las cuestiones planteadas por el proyecto realizado en Cuzco fueron la consecuencia de un proceso de análisis, reflexión y selección hecha por los miembros de la comunidad y el equipo de investigación.

Para facilitar el acceso a la población, se contacta con las organizaciones de mujeres y las asociaciones locales de madres, organizaciones éstas que habían surgido como recurso de supervivencia ante la grave crisis económica del país y con el objetivo de crear nuevos espacios personales y políticos para la mujer. Estas experiencias asociativas permiten a las mujeres convertirse en sujetos activos de la propia investigación. (Meza y otros, 1990).

La metodología utilizada, basada en los principios de la investigación participativa, se apoya en la idea de que la participación facilita la motivación y, a su vez, conlleva la generación de información expresada en el propio lenguaje, la exploración de nuevas cuestiones y la solidaridad como elemento clave para el desarrollo de una acción efectiva y sostenible.

El objetivo primordial de la investigación participativa es realizar una investigación colectiva de la realidad concreta, como fase ineludible y simultánea

nea de la acción transformadora. No es suficiente describir e interpretar la realidad; es necesario entenderla para poder cambiarla (Meza y otros, 1990).

Participar y acometer cambios en este ámbito de la realidad social, requiere acumular y resumir los conocimientos sociales que dicho proceso de cambio requiere. Para ello, es necesaria la reflexión y la acción continua, la conexión entre la teoría y la práctica en su propio contexto social sin descuidar ninguna de las dos.

Para todos (equipo de investigación, población estudiada), es imprescindible la implicación activa, tanto en la elección de los problemas, como en la elección del método con el cual se va a investigar, como en la forma de recogida y tratamiento de la información. Esto implica ir en contra de la forma tradicional de mantener al investigador «imparcial» y «fuera» del objeto de estudio, así como evaluar y recoger experiencias cualitativas, creando teorías sociales adecuadas para cada caso concreto, y no la mera aplicación de «leyes» que frecuentemente no son compatibles con la realidad en la cual se trabaja.

Como resultado de todo este proceso, surgieron una serie de temas que fueron abordados en el desarrollo del programa. Entre ellos, destacan los siguientes: el aborto, la contracepción, la fisiología humana, las enfermedades de los órganos reproductivos, el embarazo, la menstruación, las relaciones sexuales, sexo y género, las políticas demográficas y mujer y violencia.

Actividades

Con contenidos referidos a los temas anteriormente mencionados, y, de acuerdo con los principios de participación e implicación, se desarrollaron tres tipos de actividades: *investigación*, *educación* y *acción*.

Las técnicas utilizadas se centraron principalmente en dos objetivos, descritos con las palabras claves *FACILITAR* («facilitar la generación y recogida de información») y *PENSAR Y PLANEAR* («motivar para la génesis e implicación en nuevas alternativas y acciones de forma conjunta»).

Entre los recursos y técnicas utilizados destacan los siguientes:

- juegos introductorios o bailes como comienzo de las sesiones, que tienen como finalidad romper los esquemas rutinarios de relación establecidos entre los componentes del grupo, frecuentemente desarrolladas en diferentes niveles, así como elemento de relajación.
- diseños de conjunto (reuniones de grupo), intentando realizar tareas en grupos pequeños que facilitaran la confianza entre sus miembros y por tanto la respuesta.
- seminarios participativos en los que se presta atención a los diferentes niveles de participación de los integrantes del grupo, desarrollando simultáneamente entrevistas personalizadas que permitan crear el clima de seguridad necesario para la propia implicación en el proceso.
- uso de ayudas visuales como pósters o dibujos.
- uso de elementos naturales, como la utilización de frutas o comida para representar los órganos reproductivos, especialmente en comunidades de alto nivel de analfabetismo.
- uso de la emisora local para conseguir una difusión más amplia de las experiencias que están teniendo lugar.

El proceso de puesta en marcha y mantenimiento de actividades de este tipo fue evaluado y sistematizado continuamente a lo largo de todo su desa-

rrrollo con el fin de incluir todas las modificaciones y correcciones que fueran oportunas. A lo largo del mismo, se intentó romper con el rol tradicional del investigador, creando grupos libres e independientes que supieran desarrollarse y continuar la labor iniciada por sí mismos.

El equipo de investigación del proyecto estuvo formado por profesionales de la salud, principalmente mujeres. Sin embargo, la incorporación de hombres dentro del equipo y el enfoque participativo adoptado permitió conseguir un ambiente favorable para que las mujeres posteriormente hablaran de temas tabú en frente de personas del otro sexo, facilitando a la vez, el diálogo en su propio hogar con su pareja.

Aunque el equipo que intervino en este programa sigue activo, el ritmo de trabajo ha disminuido desde 1992 por la falta de fondos para mantener la experiencia.

Sugerencias y conclusiones

Las investigaciones realizadas en Perú, así como en otros países en vías de desarrollo ponen de manifiesto la necesidad de utilizar metodologías diferentes de las tradicionales y orientadas a la captación de las dimensiones relevantes de los problemas propios de cada comunidad bajo estudio.

La posibilidad de realizar o no una investigación, y la elección de las técnicas más adecuadas que se van a utilizar en el transcurso de la misma, se encontrarán siempre fuertemente marcadas por la estructura local o nacional de la zona, y por el amplio conjunto de variables culturales y situacionales que de ella se derivan (ausencia de organización previa a la investigación que informe del estado previo de la situación, ausencia de información sobre las

características y componentes de la comunidad, diversidad lingüística, rechazo y ausencia de cooperación por parte de la comunidad bajo estudio, etc.).

Será necesario, por tanto, evaluar dentro del propio contexto social donde la investigación se desarrolle, entender y compartir las propias dinámicas locales, y aplicar las técnicas y los métodos de estudio necesarios para que la investigación se adapte a los problemas existentes dentro de cada comunidad y no aplicar modelos y teorías sociales aisladas e independientes de la realidad objeto de estudio.

Hay que resaltar junto a la importancia de promocionar la propia salud de la mujer en sí misma, y no sólo como mero agente de la salud familiar, su cuidado y atención personalizados, la necesaria orientación que debe adoptarse hacia la concepción de salud. Muchos de los problemas existentes en la salud de las mujeres de las zonas evaluadas de Perú, comunes al conjunto de los países en vías de desarrollo, son debidos a causas que pueden ser prevenidas, lo que apunta a la necesidad primaria de una medicina orientada hacia la prevención y promoción de la salud y no centrada exclusivamente en la prestación de servicios sanitarios de tipo curativo. Es necesario partir de un nuevo concepto de salud, por el cual, la salud no implica la mera ausencia de enfermedad, sino un nivel óptimo de bienestar.

Con la investigación realizada en Cuzco en 1990 por el Equipo de Salud del Centro Amauta de Estudios y Promoción de la Mujer se abre un precedente y se proponen las bases para las investigaciones realizadas en Perú centradas en la mejora, prevención y promoción de la salud reproductiva. Precedente retomado y continuado por el nacimiento y desarrollo del programa RHICARE (Reproductive Health Improvement through Community Action and Resource Enhancement), impuesto como el proyecto

activo independiente más importante llevado a cabo en Perú centrado en la salud reproductiva.

La estructura actual de coordinación del programa RHICARE ofrece una coherente, fluida y sincronizada actuación a nivel local, nacional, como internacional, ya que el proyecto no se centra exclusivamente en desarrollar un modelo estratégico para

Perú. Es así su finalidad, como la nuestra desde este artículo, el evitar que este nuevo planteamiento propuesto por estos trabajos tanto en metodología de investigación, así como en el concepto de salud propuesto, no quede como un hecho aislado y adscrito a las comunidades evaluadas, sino como el punto de partida de posteriores aplicaciones y evaluaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BERKELEY, D., HUMPHREYS, P. y QUEK, F. (1992). Dynamic process modelling for organisational systems supported by SASOS. En H.G. Sol (ed.), *Dynamic modelling or organisational systems*. Delft: TU.
- BULMER, M. (1993). General introduction to Social Research in Developing Countries. En M. Bulmer y D. Warwick (Eds.), *Social Research in Developing Countries*. London: University of London Press Limited.
- BULMER, M. y WARNICK, D. (1993). Research strategy. En M. Bulmer y D. Warwick (Eds.), *Social Research in Developing Countries*. London: Univer. of London Press.
- MEZA, N., PREVOST, T., REILLY, F. y SEGOVIA, R. (1990). *Aprendiendo Juntas Defendamos Nuestra Salud: una investigación participativa sobre la salud de las mujeres de los sectores populares de Cusco*. Cusco: Centro Amauta de Estudios y Promoción de la Mujer.
- PADILLA-TREJO, A. (1993). *Demografía y salud del Perú hacia 1991*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- PEIL, M. (1993). Situational variables. En M. Bulmer y D. Warwick (Eds.), *Social Research in Developing Countries*. London: University of London Press Limited.
- RAMELLA, M. (1995). *Analysis and Evaluation of a Survey Questionnaire Administered to the Population of the Community of Carmen Alto, in the Highlands Province of Huamanga, Perú*. Unpublished MSc Thesis, LSE.

Resumen

En este trabajo se analiza una experiencia de investigación participativa realizada en el Cuzco (Perú), y centrada en la salud reproductiva. La salud reproductiva constituye un ámbito clave en los países en desarrollo. Este programa tiene como objetivo central la prevención y promoción de la salud reproductiva en un colectivo de mujeres, por medio de actividades y técnicas dirigidas a aumentar la comprensión de la propia realidad, la participación activa de la mujer en la comunidad y la implicación de la mujer en la mejora de sus propias condiciones de vida. Especial importancia tiene el apoyo social, el uso de las redes sociales y de la información cara a cara en el desarrollo de este programa preventivo.

Igualmente, constituye una novedosa experiencia de generar resultados de investigación estableciendo una activa implicación del equipo de investigación en la comunidad, y de la comunidad con el equipo de investigación.

Palabras claves: participación, salud reproductiva, educación para la salud, investigación participativa, investigación-acción, evaluación de programas.

Abstract

In the present paper, a model of a participative research carried out in Cuzco (Perú) is reported. This research focuses on reproductive health patterns. Reproductive health has been considered one of the major issues in all developing countries, and the main objective of this program is to enhance reproductive health in women; activities to increase comprehension of one's social life, the active participation of women in the community and the involvement of women in improving the quality of life. To become more effective, program is accompanied by social support, use of existing networks and face to face dissemination of information.

Moreover, emphasis is placed on the relationship between the research team and the community, which could serve as model for research in developing countries.

Key words: Participation, reproductive health, health education, participative research, action-research, program evaluation.

Inmaculada Calzado del Llano
Jose Antonio Corraliza Rodríguez
Dpto. Psicología Social y Metodología
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 MADRID

Investigación y Universidad

Los estudios de las mujeres en los nuevos Planes de Estudio de la UAM

UNA primera mirada a los Nuevos Planes de Estudio de la UAM en busca de

María Pilar Pérez Cantó

materias sobre los estudios de las mujeres, feministas o de género, arroja un resultado exiguo que contrasta con el esfuerzo realizado por esta universidad en esa área de conocimiento desde el Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, sin embargo una revisión más pausada, sobre todo del segundo y tercer ciclo de estos nuevos planes, alguno de los cuales todavía no han entrado en vigor en su totalidad, y el conocimiento de los programas de muchas asignaturas revelan un panorama diferente que si bien no nos parece todavía satisfactorio indica que los esfuerzos llevados a cabo en la investigación desde el IUEM y por muchos de sus miembros en sus Departamentos y Facultades ha dado los primeros resultados en el ámbito de la docencia y se visualiza en las materias incorporadas a los citados Planes de Estudio.

Antes de cuantificar la presencia de los estudios de las mujeres o de género en los *currícula* académicos de las diferentes Facultades, nos gustaría reflexionar con los lectores de TARBIYA sobre los peldaños escalados hasta llegar al momento actual, quizá este pequeño ejercicio de historia nos haga com-

prender y valorar lo hecho y nos permita, sobre todo, tomar fuerzas para seguir reivindicando la

visualización de las mujeres en todos los campos del saber. Estamos convencidas de que esta visualización comportará un nuevo enfoque de las diferentes disciplinas. Parece obvio que desde estas páginas buscamos también la complicidad de todas/os aquellas/os que pertenecen a la amplia comunidad docente para conseguir la introducción de la perspectiva de las mujeres en la creación y transmisión del conocimiento que palíe el enfoque androcéntrico predominante hasta el momento.

Las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinar del IUEM de la UAM, celebradas en 1990, (1991), fueron el eco de la preocupación que embargaba a un amplio colectivo de investigadoras de las universidades españolas, nos preguntábamos hasta que punto las investigaciones que se venían realizando en los últimos veinte años fuera y dentro de nuestro país habían tenido una traducción en el campo de la docencia. En ellas Judith Astelarra (1991), analizaba cómo los programas de Estudios de la Mujer se habían convertido en una disciplina e incorporado a la docencia académica universitaria. Para esta autora los Programas de Estudios de la Mujer

que se habían hecho presentes en las universidades norteamericanas y europeas a finales de los sesenta, en España debieron esperar a la década de los ochenta. Las feministas norteamericanas lucharon para que su presencia en la universidad no sólo fuera como académicas sino que sirviese para revisar la docencia y la investigación de tal suerte que permitiese la incorporación de temáticas sobre la situación de las mujeres. Las primeras propuestas feministas tuvieron necesariamente un carácter reivindicativo, se pedían muchas cosas y se tenía urgencia por llenar huecos seculares. En muchas universidades la respuesta fue positiva y se crearon los «Women's Studies» o Programas de Estudios de la Mujer, que en principio se limitaban a asignaturas sueltas en las Facultades de Letras y de Ciencias Sociales, más tarde se convirtieron en programas completos que abordaban la temática de la mujer con un enfoque interdisciplinar y que impartían titulaciones específicas en Estudios de la Mujer, la investigación, sin embargo se mantuvo vinculada a las disciplinas tradicionales. La existencia de estos Programas produjo una gran cantidad de investigación y reflexión teórica pero a su vez desató un gran debate en el seno del movimiento feminista, los sectores más radicales entendían que la institucionalización restaba fuerza reivindicativa a las propuestas iniciales. Éste es un debate que, con menor fuerza, todavía subsiste y si bien es cierto que feminismo y universidad parecen en primera instancia incompatibles en tanto que esta última valora sólo aquello que se considera masculino, también lo es que las instituciones pueden ser reformadas y las feministas pueden contribuir a esa reforma de la Academia siempre que no abduquen de sus convicciones.

Otro problema, también señalado por Judith Astelarra (1991, p. 270), es el que hacía referencia a

«... la integración de los conocimientos docentes e investigadores al cuerpo teórico de las disciplinas y a su enseñanza». La aportación teórica producida a partir de los Programas de Estudios de la Mujer debe ser incorporada a las explicaciones de las diferentes disciplinas pues sin esta premisa o bien los Estudios de las Mujeres se quedan aislados y resultan inoperantes o al no revisarse las teorías generales éstas seguirán siendo sesgadas como antes de la existencia de los citados programas. Por tanto, integrar los avances logrados por la investigación y la docencia en los Estudios de las Mujeres en las distintas disciplinas que se imparten en las universidades es el mayor desafío que estos Estudios deben afrontar.

En Europa el desarrollo de los Estudios de las Mujeres ha sido más lento, desigual y en algunos países, como España, tardío. En la primera Conferencia Europea sobre los Estudios de las Mujeres, celebrado en Bruselas 1989, bajo el amparo de la Comisión de la Comunidad Europea y en el marco de su Programa de Acción para la Igualdad de Oportunidades en la Educación, se pusieron de manifiesto las diferencias existentes. Los Países Bajos ya tenían en 1989, cátedras de Estudios de las Mujeres y los planes de estudios, incluso de las carreras técnicas, habían incorporado esta perspectiva, otros países como Gran Bretaña, Irlanda y Alemania tenían centros universitarios que impartían cursos específicos tanto curriculares como no curriculares, así como revistas y editoriales especializadas. En Dinamarca, además, existía un centro de documentación y una coordinadora estatal y otra para la coordinación con los países nórdicos cofinanciadas por las universidades y el gobierno. Las diferencias entre el Norte y el Sur de Europa eran evidentes. La Conferencia elaboró unas Recomendaciones que pedían una política concertada de reconocimiento y promoción de

los Estudios de las Mujeres para el conjunto europeo y así mismo para cada uno de los países de la Comunidad tanto en el ámbito de la investigación y de la docencia superior, incluidas las Escuelas de Bellas Artes, como en todas las redes de enseñanza y formación. Esta Conferencia tuvo gran impacto y favoreció el intercambio de profesoras y alumnas por medio de los Programas Erasmus y Lingua y facilitó que se crearan o consolidaran asociaciones europeas como WISE —Women's International Studies Europe— y ENWS —European Network for Women's Studies— (Castaño, 1992).

La universidad española, tal como se señala en el recién aparecido Libro Blanco sobre Los Estudios de las Mujeres en la Universidades Españolas, arrastraba grandes limitaciones, la mayor de ellas la carencia de democracia que sufrió el país bajo el régimen de Franco, por esa razón «... los trabajos realizados en Estudios de las Mujeres, desde 1975, tienen un peso realmente notable si se tiene en cuenta que no contaban con una estructura adecuada, que encontraban más dificultades que en estructuras universitarias más abiertas y modernas, de larga tradición democrática, y más receptivas a la innovación, a la aceptación de la pluralidad social de los conocimientos» (Ballarín, Gallego y Martínez, 1995a, p. 15).

Las limitaciones no eran menores en el terreno académico: planes de estudio rígidos, cerrados, que no permitían la incorporación de nuevos temas o materias. Profesoras e investigadoras universitarias en una posición precaria, no sólo por su reducido número sino porque la mayor parte ocupaban los puestos menos reconocidos y remunerados, sólo unas pocas alcanzaban los lugares más altos del escalafón.

A pesar de la situación, poco favorable, a partir de 1975, en las universidades españolas, de forma

paralela a la transición política hacia la democracia y en la medida que fue posible la pluralidad social y la expresión de opiniones y propuestas, aparecieron los Estudios de la Mujer. «Cuando, además, al no existir ninguna posibilidad de introducirlos en el *currículum*, los estudios de las mujeres suponían la doble jornada científica para las mujeres académicas vinculadas a estos proyectos de innovación». Las profesoras debían mantener la doble *fidelidad* a su departamento y al área de conocimiento al que pertenecían y a los estudios de las mujeres, este último era un trabajo extra y en muchos casos un riesgo (Ballarín, Gallego, Martínez, 1995a, pp. 15-16).

La Universidad Autónoma de Madrid, junto a la Autónoma de Barcelona, fue pionera en la incorporación de los Estudios de la Mujer, en 1979 se celebró un curso de Humanidades Contemporáneas, dirigido por la Dra. María Ángeles Durán, sobre la Mujer en el Mundo Contemporáneo y ese fue el punto de arranque de un Seminario de Estudios de la Mujer creado por la iniciativa de la citada profesora que además le dedicó todo su esfuerzo hasta convertirlo en una institución estable. El Seminario tenía como objetivo fomentar la incorporación activa de la mujer a los procesos de creación de la ciencia y de la cultura y para ello potenció, durante años, la investigación encaminada a visualizar el papel de las mujeres en los distintos campos del saber y coordinó esfuerzos de investigadoras/es en torno a proyectos que ostentaban el mismo objetivo.

Desde 1981, el Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid ha organizado ininterrumpidamente sus Jornadas de Investigación Interdisciplinar, cuando esta información llegue a ustedes se habrán celebrado las XI, así como cursos académicos de amplia temática que le han permitido congregarse en torno a los mismos a un

elevado número de investigadoras/es expertas/os en estudios sobre la mujer, estudios feministas o de género. Así mismo ha desarrollado una intensa labor de asesoramiento a investigadores y docentes que prestan sus servicios en instituciones españolas y extranjeras. De modo especial ha prestado este servicio a las alumnas y alumnos de las distintas Facultades de la UAM, que interesados por las investigaciones de género se han acercado hasta él.

Su relación con el resto de los centros de España que se ocupan de Estudios de las Mujeres fue muy activa y participó en todas las actividades de tipo cultural, científico y social organizadas desde cualquiera de ellos, formando parte desde 1987 de la Coordinadora de Seminarios y Centros Universitarios de Estudios de la Mujer del Estado Español. Su presencia fue, así mismo, relevante en Congresos o reuniones de carácter científico relacionadas con el área en el ámbito internacional, entre ellos destacan: Berkshire Conference on the History of Women y los Congresos de la NWSA, en sus distintas ediciones. Coloquio Internacional de Historia Oral, International Interdisciplinary Congress of Women, European Consortium for Political Research y distintas Conferencias y Reuniones sobre la Mujer organizadas por las Comunidades Europeas o por la UNESCO¹.

Tras la entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria en 1983, el Seminario de Estudios de la Mujer se acogió a su Artículo 10 y solicitó su transformación en Instituto Universitario entendiendo que en él concurrían las condiciones de ser uno de los: «... Centros dedicados a la investigación cien-

tífica y técnica... pudiendo realizar actividades docentes referidas a enseñanzas especializadas o cursos de doctorado y proporcionar el asesoramiento técnico en el ámbito de su competencia...» tal como la Ley propugnaba. Sin embargo antes de su aprobación como Instituto Universitario por el Consejo de Universidades, en 1989, el Seminario llevó a cabo una reestructuración interna y formalizó su conversión en Instituto Universitario en el marco de los, por entonces recién aprobados, Estatutos de la UAM que en su Artículo 14,1) y 2) recogen y explicitan las condiciones fijadas por la LRU, añadiendo que: «Podrá haber Institutos Universitarios propios de la UAM».

En marzo de 1990 se constituyó el Consejo del Instituto Universitario de la Mujer de la UAM, formado por unas cuarenta personas, en su mayoría profesoras y profesores de la UAM, pertenecientes a unas veinte áreas de conocimiento y se aprobó el reglamento de funcionamiento. El Consejo se reúne una vez al trimestre para revisar, proponer y aprobar actividades y elige, cuando es perceptivo a los órganos de dirección y representación, una Comisión Permanente se reúne periódicamente con la Directora y la Secretaria para asegurar la buena marcha del Instituto.

El 14 de abril de 1993, el Consejo de Universidades aprobó el IUEM de la UAM como Instituto Universitario de Investigación en el marco de la LRU, refrendando con su decisión la apuesta decidida de la Junta de Gobierno y el Consejo Social de la UAM por los Estudios de las Mujeres tomada tres años antes. Este modelo organizativo y funcional que opta por el centro especializado, independiente de las posibilidades que ofrezcan los distintos Departamentos para el desarrollo de los estudios de las mujeres o de género se ha mostrado muy eficaz y

1 Los datos sobre el Seminario de Estudios de la Mujer de la UAM y sus actividades han sido tomados de M. Gallego (1992).

no cabe duda que su contribución ha sido determinante. De las cifras registradas en la UAM sobre estos estudios: las publicaciones alcanzan el 55% del total de esta actividad², porcentaje del que no es ajeno el IUEM que cuenta con una línea editorial propia, y la investigación representa un 15%, lo que sumadas arrojarían un 70% de lo que se entiende por producción científica. A ello habría que añadir su labor divulgadora que representa la mayor parte del 27% que en esta materia se realiza en la UAM. El balance, desde el punto de vista de la investigación y del número de personas implicadas en ella es satisfactorio, no lo es tanto en cuanto a la docencia reglada como tendremos ocasión de ver (Ballarín, Gallego y Martínez, 1995b, p. 226).

Volvamos al principio, retomemos las reflexiones que Judith Astelarra y el resto de las participantes nos presentaban en aquellas, lejanas ya, VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinar: *Los Estudios de la Mujer: De la Investigación a la Docencia*, preguntémosnos por los esfuerzos realizados por los diferentes Centros, Seminarios o Institutos Universitarios de Estudios de las Mujeres por incidir en la renovación de sus Planes de Estudio en la que se halla inmersa la universidad española y la nuestra en particular.

La respuesta en el plano general estuvo a cargo de la Coordinadora de Seminarios y Centros de Estudios de la Mujer del Estado Español, ésta, reunida en Valencia en 1987, puso de manifiesto la necesidad de una actuación coordinada ante la Reforma de las Enseñanzas Universitarias que se anunciaba, partían de la evidencia de que muchas titulaciones mantenían esquemas excesivamente tradicionales, rígidos,

que demandaban una revisión de contenidos y en ella debía tenerse en cuenta las diferencias de género. Desde la Coordinadora, con la fuerza que nos daba nuestra voz única, quisimos instar a nuestras universidades a que incluyeran en los nuevos planes de estudios materias obligatorias y optativas cuyo objeto de estudio fueran las relaciones de género, que se potenciara la investigación y la docencia y sobre todo que los resultados de la primera se incorporasen a la segunda como único medio de ir resolviendo los sesgos de la enseñanza tradicional.

La Coordinadora, formada entonces por diez Centros universitarios, elaboró un Documento General que fue entregado a la Secretaría del Consejo de Universidades en Mayo de 1988, comprometiéndose a celebrar reuniones anuales para hacer un seguimiento de los Planes de Estudio. El Documento General sobre Reforma de Planes de Estudio, recordaba que: «La Reforma de las Enseñanzas Universitarias debe tomar como referencia el mandato legal contenido en el artículo 14 de la Constitución que requiere la desaparición de discriminaciones por razón de sexo» (Castaño, 1992, p. 147 y ss.). Esta reforma, por tanto, debía proponerse la búsqueda de instrumentos que permitiesen llevar a la práctica ese objetivo programático en el área de la educación e investigación. Así mismo, la Coordinadora apelaba al Parlamento Europeo y al Consejo de Europa y demás organismos de la C.E.E. que se habían pronunciado en el mismo sentido.

El Consejo de Ministros de Educación de la C.E.E. del 3 de junio de 1985, estableció el acuerdo de eliminar definitivamente la discriminación por sexo en materia educativa y en el mismo sentido se pronunciaba la resolución 8.55/86 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. Más recientemente el Plan de Acción 1986-90 adoptado por la

2 Seguimos la clasificación de actividades establecida por Ballarín, Gallego, Martínez y otras (1995). Divulgación.

C.E.E. y aprobado por el gobierno español en Septiembre de 1987, establece el compromiso de: «introducir en distintas áreas del *currículum* todas las aportaciones con que las mujeres han contribuido y contribuyen al desarrollo de la cultura a lo largo de la historia. Para ello se recogerán en los proyectos curriculares del futuro ordenamiento del sistema educativo todos los aspectos de la historia de las mujeres que ya han sido investigados y se conocen, y se fomentarán y financiarán las investigaciones para un mejor y más completo conocimiento de la realidad pasada y presente de las mujeres». En nuestro País estas políticas se vieron refrendadas y reforzadas desde el Instituto de la Mujer que en su Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres de 1988-90 siguió expresamente en sus actuaciones lo acordado por las Comunidades Europeas en materia de educación, formación, empleo... (Gallego, 1992).

Con el apoyo que le brindaban los diferentes organismos de la C.E.E. y el Instituto de la Mujer desde el Ministerio de Asuntos Sociales de nuestro País, la Coordinadora constataba la inexistencia de vías renovadoras dirigidas a la eliminación de los contenidos sexistas que pervivían en los antiguos planes de estudio, señalaba que el género es un factor crucial en la organización social y que por tanto la investigación y la enseñanza universitaria no podían obviarlo. De acuerdo con todo lo expuesto proponía:

1. Introducir en todas las materias las necesarias aclaraciones o comentarios que obligasen a la adecuada consideración de las *relaciones de género* y evitasen los conceptos y términos sexistas.

2. Que las materias en las diferentes titulaciones *adoptasen perspectivas nuevas que permitiesen visualizar a las mujeres*, por ejemplo en Historia,

bastaría con tomar la perspectiva de la nueva historia social.

3. Partiendo de la existencia, ya en el momento de la propuesta, de profesorado y experiencia docente suficiente, se instaba a la inclusión en el primer y segundo ciclo de *materias obligatorias y optativas* cuyo objeto de estudio fuese las relaciones de género y que en los *cursos de tercer ciclo* se potenciase la investigación desde un enfoque feminista.

4. Impulsar la creación de *nuevos tipos de estudios de la mujer* como cursos especializados o *Master's*, licenciatura de segundo ciclo...

5. Promover el desarrollo de la *investigación* sobre las mujeres a través de Institutos Universitarios que favorezcan la interdisciplinariedad y fomentar la relación entre ellos³.

¿Cuál ha sido la eficacia en el plano global de estas demandas? y sobre todo, y esto es lo que nos proponíamos en esta breve exposición ¿cómo se han traducido en los Planes de Estudio de la UAM?, sin entrar ahora en la respuesta global, por otra parte imposible con los Nuevos Planes inconclusos y la información existente, intentaremos una aproximación al estado de la cuestión tomando como referencia los Nuevos Planes de Estudio de la UAM.

Antes de la entrada en vigor de los Nuevos Planes, los estudios de Tercer Ciclo fueron los primeros en acoger en su seno cursos de doctorado que abordaban desde la perspectiva de las relaciones de género temas correspondientes a distintas áreas del saber: Sociología, Historia, Ciencia Política, Derecho, Biología, Filosofía y Psicología. María Ángeles

3 El resumen de las propuestas del Documento General presentado por la Coordinadora de Seminarios y Centros Universitarios de Estudios de la Mujer lo hemos elaborado a partir de P. Castaño (1992, apéndice II, pp. 147-148).

Durán, una vez más, fue la pionera, a ella se debe la oferta del primer curso de doctorado sobre *La mujer en el Mundo Contemporáneo* realizada desde el Departamento de Sociología de la Facultad de Económicas durante el curso 1979-80 y desde 1991-92 este mismo Departamento y desde la Antropología cuenta con una oferta continuada de cursos de doctorado que analizan los sistemas de género desde una perspectiva antropológica. La Facultad de Filosofía fue la siguiente en incorporar los estudios de las mujeres a su tercer ciclo y en 1988-89 desde su Sección de Historia ha ofrecido de forma ininterrumpida cursos de doctorado en los que el género es utilizado como categoría de análisis histórico. En 1991-92, la Facultad de Derecho desde los Departamentos de Ciencia Política y Filosofía del Derecho sumaron su oferta de cursos de doctorado sobre estudios de las mujeres o de género a los ya existentes. Por las mismas fechas la Facultad de Ciencias desde su Departamento de Biología inició la oferta de dos cursos de doctorado cuyo objeto giraba en torno a la salud de las mujeres en diferentes aspectos y etapas de su vida. Los problemas de salud fueron así mismos abordados desde la Psicología en el Departamento de Psicología Biológica y de la Salud.

No es casual que haya sido el Tercer Ciclo, donde el grado de discrecionalidad temática es mayor, en el que los estudios de las mujeres, feministas o de género vienen teniendo una presencia destacable. Existen las/os especialistas en las diferentes Facultades y en especialidades muy diversas, todos ellas/os miembros del Consejo del IUEM, y existe la demanda de tales estudios, razones suficientes para consolidar su presencia en los Programas de Doctorado de las diferentes titulaciones.

Sin embargo la elaboración de los Nuevos Planes de Estudio es el resultado de la confluencia, por

un lado, de las exigencias ministeriales a través de la *troncalidad*, por otro de los intereses interdepartamentales que pugnan por una mayor presencia en los títulos, utilizando el margen de *obligatoriedad* posible contemplada en la Ley y finalmente de la *optatividad*, fruto de la capacidad de los departamentos para rentabilizar a sus especialistas ofertando asignaturas que rompan los esquemas clásicos y permitan a los alumnos elaborar su propio *currículo*. El margen de maniobra para introducir materias que reflejen los avances conseguidos en los estudios de las mujeres o de género en el primero y segundo supuesto hubiese requerido una ardua negociación, en el primer caso a nivel nacional y en el segundo por Títulos. La primera no tuvo lugar a pesar del Documento presentado por la Coordinadora de Seminarios y Centros Universitarios de Estudios de la Mujer y la segunda era difícil por el escaso margen de obligatoriedad y en nuestra Universidad no se planteó. Sólo en el Título de Antropología, Licenciatura de segundo ciclo, pendiente de aprobación definitiva pero cuyo plan de estudios ya ha sido refrendado por las Juntas de Facultad, aparece la *Antropología del género* como materia obligatoria.

En este momento, con algunos planes todavía en elaboración, otros planteándose una posible revisión y la mayor parte de ellos inconclusos el saldo a favor de los estudios de la mujer o de género es de cinco materias optativas todas ellas en Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales: cuatro en la Facultad de Filosofía y Letras, una en Filosofía y tres en Historia, y una en Ciencia Política y de la Administración. Cuatro de ellas son impartidas por Profesoras, miembros del IUEM y sólo una de ellas lo es por un Profesor de Filosofía.

Una de las materias *Teoría de géneros*, correspondiente al título de Ciencia Política, segundo ci-

clo, responde a la elaboración y sistematización de las diferentes teorías acerca del género. Las asignaturas correspondientes al título de Historia, sin embargo tratan de aplicar el género como categoría de análisis histórico, tal como lo entiende J. W. Scott⁴, y hacer visibles a las mujeres a través de la *Historia de las Mujeres en la Antigüedad greco-romana*, primer ciclo, (Área de conocimiento de Historia Antigua en el Departamento de Hª Antigua, Media y Paleografía), *Historia y género en la Edad Moderna*, segundo ciclo, (Área de conocimiento Historia Moderna en el Departamento del mismo nombre) e *Historia y género en el Mundo Contemporáneo*, segundo ciclo, (Área de conocimiento de Historia Contemporánea en el Departamento del mismo nombre). También en la Facultad de Letras y en el título de Filosofía, como optativa de primer ciclo aparece el *Origen y evolución del pensamiento femi-*

nista (Área de conocimiento en el Departamento de Filosofía).

El balance hasta este momento no es óptimo pero desde el IUEM nos parece significativo sobre todo porque es interpretado no como un hito en el camino y no como un punto de llegada.

La finalidad de esta reflexión que deseamos compartir con los lectores de *Tarbiya* no es solo informarles del estado de la cuestión sino, como ya indicamos al inicio de nuestra exposición, buscar su complicidad, los cambios profundos en el sistema educativo, y todo lo que hace referencia a los estudios de las mujeres lo son, se hacen inviables si no implican a la comunidad educativa en sus diferentes niveles, por esta razón agradecemos al Director del ICE, que nos haya brindado la oportunidad de conectar con un amplio sector de los profesionales de la educación.

REFERENCIAS

- (1991) *Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*. Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinar. Madrid.
- ASTELARRA, J. (1991). Estudios de la mujer: Programas académicos. En *Los estudios de la mujer: De la investigación a la docencia*. Madrid.
- BALLARÍN, P.; GALLEGU, M. y MARTÍNEZ, I. (1995b). *Los estudios de las mujeres en las universidades españolas: Investigación, publicaciones, docencia y divulgación*. Madrid.
- BALLARÍN, P.; GALLEGU, M. y MARTÍNEZ, I. (1995a). *Los estudios de las mujeres en las universidades españolas, 1975-91*. Madrid.
- CASTAÑO, L. (Coord.) (1992). *Estudios de las mujeres en las universidades española: Década de los ochenta*. Valencia.
- GALLEGU, M. (1992). Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la U.A.M. En L. Castaño, *Estudios de las mujeres en las universidades españolas: década de los ochenta*. Valencia.
- SCOTT, J.W. (1990). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash, *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia.

4 Scott, J.W. «El género: una categoría útil para el análisis histórico» en Amelang, J. y Nash, M. *Historia y Género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Valencia, 1990.

Resumen

Este trabajo trata de explicitar la presencia de los Estudios de las Mujeres y del Género en los Nuevos Planes de Estudios de la UAM y constatar el papel desempeñado por el Instituto Universitario de Estudios de la Mujer que a través de sus miembros ha sido capaz de transvasar a la docencia parte de su experiencia investigadora desarrollada a lo largo de los últimos diecisiete años.

Palabras clave: Enseñanza de tercer ciclo, estudios de género, planes de estudio.

Abstract

This work tries to show the presence of Women's Studies and Gender's Studies in the New Studies Project of the Universidad Autónoma de Madrid, highlighting the role played by the I.U.E.M. The Institute, through its members, has been able to transmit, in the courses, its research experience developed in the last seventeen years.

Key words: Higher education, gender studies, currículum.

María Pilar Pérez Cantó
Dpto. de Hª Moderna
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 MADRID

Una asignatura de la UAM desde la perspectiva de género: historia de las mujeres en la Antigüedad Greco-Romana

EL año académico 1995-1996 ha sido testigo de la presencia por primera vez en la Universidad española de una asignatura curricular referida a la Historia de las mujeres en la Antigüedad Greco-Romana.

Elisa Garrido González

tuye habitualmente las asignaturas troncales y obligatorias de Universidad.

Una característica determinante de esta asignatura es que no se trataba de una asignatura troncal designada por el Ministerio de Educación, ni una asignatura obligatoria establecida por la Universidad Autónoma de Madrid, sino que se trataba de una asignatura optativa de primer ciclo dentro de la titulación de Historia, en la Facultad de Filosofía y Letras.

Por tal razón había una gran expectativa sobre el interés que despertaría entre el alumnado, así como la conciencia de una gran responsabilidad en cuanto a que constituía una docencia pionera en este campo y podría perfectamente repercutir en las materias que sobre Historia del género se impartirían en esta Facultad en el futuro.

Las expectativas se han cumplido extraordinariamente. Por una parte, los alumnos matriculados en esta asignatura llegan a las 81 personas, una cifra elevada teniendo en cuenta que se trata de una asignatura optativa y es un número que se acerca al que consti-

Es interesante anotar que no sólo ha interesado a los alumnos de la licenciatura de Historia, sino que un número muy abundante, pues estaba muy cerca de la mitad, lo han compuesto los alumnos procedentes de la licenciatura de Historia del Arte; e igualmente había alumnos de la licenciatura de Geografía y Filología Inglesa.

Junto a ellos, aunque ya en cantidad sensiblemente inferior hemos acogido a alumnos de otras facultades de la UAM, como es Derecho, pero los más numerosos eran los procedentes de la facultad de Psicología.

Al mismo tiempo había dos estudiantes de Erasmus.

Todo ello demuestra la extraordinaria interdisciplinariedad de la Historia de las mujeres.

El interés manifestado por estos alumnos para cursar esta materia respondía en general al desconocimiento que confiesan tener sobre este tema, incluso en el caso de los alumnos masculinos declaran su curiosidad sobre, como ellos dicen la «otra parte», el «otro lado» de la Historia que a ellos, por ser hombres se les escapa.

Desde luego el interés estaba claro, pero no eran tan claras las ideas respecto de lo que consistía pues se partía de la suposición preconcebida y tópicca (aunque no necesariamente falsa, aunque fuera una idea reduccionista) de que las mujeres siempre han tenido una situación relegada en la Historia, y curiosamente de las mujeres que recuerdan de la Antigüedad unen a las diosas, como Venus, Atenea, Artemis con emperatrices romanas como Livia o Mesalina, o reinas de Egipto como Nefertiti o Cleopatra, que es con mucho el nombre más citado, y no olvidan a la poetisa de Lesbos, Safo.

Al mismo tiempo reconocían tener muy escasos conocimientos y desde luego la mayor parte de los alumnos no habían leído nada sobre las mujeres en la Antigüedad, aunque algunos sí señalaban algunas lecturas sobre Feminismo o biografías de mujeres.

Pues bien, el tratamiento de la asignatura pretendía ir reflejando cómo en cada una de las etapas propuestas se iba adquiriendo por parte de la sociedad unas categorías marcadas por el género y que situaban —además de junto a otros factores a tener en cuenta— a los individuos en la estructura social.

Así pues, apoyada, en la medida de lo posible por material gráfico y por material literario, desgranaba el proceso de construcción de género en la Antigüedad clásica, teniendo en cuenta las siguientes pautas:

1. Formas primitivas de las relaciones de género.
2. Relaciones de género en la Edad del Bronce griego.
3. Surgimiento de la misoginia en Grecia y primera literatura de mujeres.
4. Imagen de las mujeres en los escritores griegos clásicos.

5. La participación de las mujeres helenísticas.
6. La supuesta ginecocracia etrusca.
7. La familia romana.
8. La liberación de las mujeres en el Imperio romano.
9. La valoración de las mujeres en las religiones antiguas.
10. Las mujeres en las áreas marginales del mundo antiguo.

El programa se inició con una reflexión sobre las formas primitivas de las relaciones de género, en las que pretendíamos comprobar cómo surge esta categoría social en épocas preestatales y de las que sólo disponemos de testimonios arqueológicos, más bien escasos, y sobre todo información artística, especialmente representada por las pinturas rupestres y en concreto la pintura levantina, en la que a pesar de las opiniones tradicionales de que ya se reflejaba en ellas una división de los sexos en las tareas emprendidas: las figuras masculinas siempre estarían representadas ejecutando una acción, de hecho practicando la caza, mientras que las femeninas se mostrarían estáticas, marginadas en las escenas.

Se trató de dar otra lectura al hacer la advertencia, por una parte, de que cuando en dichas pinturas se quiere identificar a las figuras se las representa claramente con los atributos de su sexo: falo en los casos masculinos, senos en el caso femenino.

Sin embargo, respecto de la gran cantidad de figuras consideradas «asexuadas», porque no hay ningún rasgo físico sexual, que por el hecho de mostrarse en escenas de acción se han considerado masculinas, debe reinterpretarse la identificación en el sentido de que su falta de marca sexual se debía a que se trataba de representaciones indiferenciadas, es decir son tanto masculinas como femeninas; en

consecuencia, las mujeres no quedaban marginas de las acciones de acción y reducidas en una posición de pasividad.

Al mismo tiempo se advertía que aunque en ningún caso se ha podido demostrar la existencia de una sociedad matriarcal, sí es cierto que las mujeres en las épocas más primitivas habían conocido una cierta consideración social, de lo cual quedará un recuerdo en el ámbito religioso, tanto por la personificación de divinidades femeninas de gran prestigio como en el protagonismo de las mujeres en las instituciones religiosas, caso de determinados sacerdotes, por ejemplo las vestales.

Pero ciertamente al entrar en la época histórica, que iniciamos en el ámbito de la Grecia antigua, comprobamos que hay una construcción social del género marcada por la desigualdad y en la que las mujeres se encuentran en una posición de inferioridad.

Posiblemente ello sea debido a que la definición de género se hace en relación a las necesidades de la defensa, de manera que servicio militar y participación política se convierten en sinónimos y en la comunidad cívica se genera la idea de que son superiores los que ejercen roles de acción, los hombres, mientras que se desprecian los roles menos agresivos, como la procreación, tarea en la que fundamentalmente se encuentran ocupadas las mujeres. Así pues, al ser éstas incapaces de cumplir con una de las obligaciones ciudadanas (el servicio militar), consecuentemente se les debe negar los plenos derechos ciudadanos (la participación política).

De hecho se advierte el surgimiento en Grecia de un sentimiento misógino, representado muy especialmente por Hesíodo, como demuestra este texto:

«Que no te haga perder la cabeza una mujer de trasero emperifollado que susurre requiebros

mientras busca tu granero. Quien se fía de una mujer, se fía de ladrones». (Los Trabajos y los días, 373-375).

Bien, el repaso por el resto de las etapas helénicas permite perfilar los diferentes tratamientos que desde el género dominante se da a las mujeres.

Mientras que el intento de conocer la óptica femenina presenta graves obstáculos por la escasez de testimonios que de ellas nos han llegado, a pesar de lo cual se pudieron comentar algunos fragmentos de la intimista poesía de Safo, de indiscutible calidad y belleza parangonable a cualquier otra lírica masculina.

«Ciñe guirnalda a tus sienes, Dica,
trenzando hebras de eneldo con tus delicadas manos.
Que la diosa y a las dichosas Gracias les place mirar con buenos ojos a la que se adorna de flores; y a quienes no suelen volverles las espaldas». (Safo, frag. 5).

En fin, la entrada en una nueva etapa histórica en la que el vector decisivo lo representa la cultura romana, nos hace ver que se mantiene en línea general la tradición helénica, pero hay una aportación genuina romana representada por la fundamentación legal en la que se establece como doctrina jurídica la debilidad tanto física como mental de las mujeres y por ello su perpetua minoría de edad, lo que obliga a la presencia permanente de un tutor varón.

«A los ascendientes se les permite que en su testamento nombren tutores para aquellos descendientes que tienen bajo su potestad: para los de sexo masculino que sean impúberes y para las de sexo femenino de cualquier edad que sean y

aunque estén casadas. Pues los antiguos quisieron que las mujeres, aunque fueran de edad adulta, estuvieran bajo tutela a causa de la ligereza de su espíritu... Y ya hablamos de la excepción que suponen las vírgenes vestales a las que también los antiguos quisieron libres, en atención al honor de su sacerdocio, estando además establecido así por la ley de las XII Tablas». (Gayo, 1, 144).

Además esta doctrina implica que las mujeres quedan marginadas de la esfera pública, precisamente de las tres facultades propias del derecho de ciudadanía: *ius suffragii* (derecho al voto), *ius honorum* (derecho a desempeñar cargos públicos), *ius militiae* (derecho a formar parte del ejército).

A partir de ahora el esfuerzo de las mujeres irá dirigido a escapar del control de la tutela masculina y ello se conseguirá a lo largo del Imperio romano, pero solo se aplica al ámbito privado, mientras que continúan excluidas de la escena pública y especialmente de la vida política.

No obstante, los avances logrados por las mujeres romanas se pierden con el triunfo del cristia-

nismo, doctrina que vuelve a recluir a las mujeres en el ámbito doméstico, bajo la vigilancia masculina y además aportando un nuevo valor negativo al atribuirles la culpa de los males que sufre la Humanidad.

«porque ella (Eva) enseñó en una ocasión a Adán y le enseñó mal... Ella ejerció su autoridad en una ocasión y la ejerció mal... Por eso baje de su cátedra. Aquellos que no saben enseñar, que aprendan. Pues si no quieren aprender y quieren enseñar, se destruyen a sí mismos y a aquellos a quienes enseñan». (Juan Crisóstomo, Dis, 4 sobre Gen. 1).

Finalmente se da el triunfo de la mentalidad misógina y las mismas mujeres quedan condenadas a parir con dolor.

«Ya que no tenéis otra manera de tener hijos, consentid en la obra de la carne solo con dolor, puesto que es un castigo de aquel Adán del que descendemos». (San Agustín, Sermo 51, 25).

BIBLIOGRAFÍA

Como es evidente para un seguimiento eficaz de la asignatura se recomendó una amplia bibliografía de la que podemos citar estos libros como básicos:

CANTARELLA, E., (1991). *La mujer romana*, Santiago de Compostela.

DUBY, G., y PERROT, M. (dir.) (1991). *Historia*

de las Mujeres en Occidente, I. La Antigüedad. Madrid: ed. Taurus.

GARRIDO, E. (ed.) (1986). *La mujer en el mundo antiguo, Actas de las V Jornadas de Investigación Interdisciplinaria del Seminario de Estudios de la Mujer*. Madrid: U.A.M.

MOSSÉ, C. (1983). *La femme dans la Grèce antique*. Paris.

Resumen

Con una asistencia muy elevada de alumnas/os la asignatura de Historia de las Mujeres en la Antigüedad Greco-Romana ha ido mostrando, a través de los testimonios artísticos y literarios, el proceso de construcción del género, en el que se elaboró la idea de la inferioridad de las mujeres, lo cual determinó que su posición en cada momento histórico estuviera marcada por la subordinación.

Palabras clave: Enseñanza de tercer grado, historia de las mujeres.

Abstract

With a high participation of students, the class *Women's History in Greek and Roman Ancient World* used literary and artistic sources to describe the process of gender formation that underlies women's supposed inferiority. Such a gender system determines the subordinate location of women at any given historic moment.

Key words: Higher education, women's history.

Elisa Garrido González

Dpto. Historia Antigua, Historia Medieval, Paleografía y Diplomática

Facultad de Filosofía

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 MADRID

El libro blanco de los estudios de las mujeres, en las universidades españolas

EN estas breves páginas se pretende ofrecer una información resumida

del desarrollo de estos estudios, cuya fuente principal es el LIBRO BLANCO de los Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas, realizado por Pilar Ballarín, Mayte Gallego e Isabel Martínez y publicado por el Instituto de la Mujer en 1995. También a título informativo es necesario mencionar, en primer lugar, que este Libro Blanco es un primer análisis de la información contenida en la Base de Datos, que consta de 12.500 registros, elaborada por las mismas autoras y que, en un futuro próximo, el Instituto de la Mujer la pondrá a disposición para la consulta de todas las personas interesadas en nuevas investigaciones sobre estos campos de estudio, o bien nuevos análisis de la información recopilada.

Como es bien sabido los Estudios de la Mujer fueron un producto lógico de los movimientos feministas de los años 60 y 70, que hicieron su aparición en los Estados Unidos y en algunos países europeos. Al final de los años 70 se inició un proceso de crítica y renovación de los conocimientos convencionales, sobre todo en Ciencias Sociales y Humanas, que respondía a la exigencia social de las

Mayte Gallego

mujeres de comprender, explicar y transformar su situación históricamente subordinada. Tal

proceso comenzó con la dedicación de profesoras e investigadoras cuyo esfuerzo individual no tardó en ser secundado colectivamente: en apenas unos años se formaron grupos de estudio y divulgación sobre cuestiones siempre relacionadas con las mujeres.

En 1979 tuvo lugar un encuentro del movimiento feminista, que reunió a varios miles de mujeres, y en él se dio a conocer la convocatoria de las I Jornadas del Patriarcado que se celebraron en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde se establece el Seminari d'Estudis de la Dona (SED). En aquel mismo año, en la Universidad Autónoma de Madrid un curso de Humanidades Contemporáneas sería el origen de otro Seminario de Estudios de la Mujer (SEM). Poco después, en torno a un proyecto de investigación en Antropología se organizó el Seminario de Estudios de la Mujer en la Universidad del País Vasco. En 1982, en la Universidad de Barcelona se creó el Centre d'Investigació Històrica de la Dona (CIHD). A estos centros iniciales se sumaron otros muchos en las universidades de Granada, Valencia, Málaga, Barcelona, Lérida, Complutense de Madrid... hasta un total de unos veinticinco cen-

tros universitarios a comienzos de 1996, cuyas referencias se incluyen en este volumen.

Los centros mencionados tienen hoy formas y grados muy diferentes de institucionalización, organización, número de miembros, proyectos, etc. En unos prima la especialización disciplinar en tanto que otros son interdisciplinarios. En unos tiene mayor énfasis la investigación, la docencia, las publicaciones o la organización de actividades, y en otros se combinan algunas de ellas o todas, incluidas la participación en redes internacionales como Erasmus, etc. Igualmente existen editoriales y revistas especializadas, así como programas completos de doctorado. Más allá de la diversidad todos ellos tienen en común el objetivo de introducir en el medio universitario nuevos temas sobre las mujeres y el género o bien la perspectiva de las mujeres o feminista. De un modo u otro su trabajo es innovador y crítico y aspira a la transformación en la creación y transmisión del conocimiento para reducir progresivamente el androcentrismo y el sexismo.

Aproximadamente una docena de los grupos iniciales comenzaron a establecer una coordinación entre ellos, primero de carácter informal a partir de 1986, con el fin de intercambiar información y puntos de vistas, y más tarde se institucionalizó la reunión periódica con contenidos más amplios sobre cuestiones científicas, organizativas, proyectos futuros, etc... Aquella fórmula de coordinación dio paso a la creación de la Asociación Universitaria de Estudios de la Mujer (AUDEM).

En un encuentro de la coordinadora de Seminarios y Grupos de Estudios de la Mujer del Estado español, en julio de 1990, se decidió, entre otras medidas, proponer al Instituto de la Mujer la elaboración de un Libro Blanco que diera cuenta del desarrollo de tales estudios en las universidades. Se

sabía que se estaba desarrollando un amplio trabajo no sólo en las universidades donde se habían creado centros de Estudios de la Mujer, sino en otras muchas con las que aún no se había establecido coordinación. El objetivo inicial, entonces, era conocer el desarrollo real de este tipo de estudios, porque ello también era necesario para plantear otras propuestas en relación con planes de estudio, investigación, etc.

Así se planteó el proyecto de Libro Blanco citado al comienzo, cuyos contenidos se comentan a continuación. En primer lugar hay que señalar que la información contenida en la Base de Datos es muy voluminosa y de gran utilidad para suscitar nuevas investigaciones. Pero también ofrece problemas a la hora de su clasificación de acuerdo con lo que se entiende por Estudios de la Mujer, Estudios Feministas o Estudios de Género, ya que era imposible utilizar otro criterio que no fuera el puramente nominalista a la hora de decidir incluir o no cualquier trabajo. Así, tal como explican sus autoras, se recogió toda aportación cuyo título explicitara un objeto referido a las mujeres, o a la igualdad/discriminación, o cualquier otro que implícita e ineludiblemente incluyera a las mujeres. Por tanto se podía dar como seguro que las mujeres eran total o parcialmente el objeto de conocimiento, pero no se podía suponer nada más sobre la perspectiva científica o ideológica de cada trabajo. Podía ser crítica y feminista, innovadora y transformadora, o podía ser convencional y conservadora. Por ello puede considerarse el Libro Blanco un punto de partida para futuros trabajos sobre estos temas.

Este primer análisis que ofrece el Libro Blanco sobre los Estudios de la Mujer en las universidades españolas, en el período 1975-1991 se articula en dos ejes: las materias y las universidades. Toda la producción universitaria se enmarca necesariamente

en la materia o en el departamento de pertenencia de la autora o el autor concreto. No existe en todo el período, en ningún lugar, ni departamento ni disciplina curricular sobre las mujeres. De modo que los trabajos se sitúan en Historia, Sociología, Derecho, Filosofía, Medicina, Geografía, etc. Ello muestra inmediatamente qué materias han propiciado antes y en mayor medida nuevos conocimientos sobre las mujeres.

En primer lugar destaca el volumen de aportaciones registradas en Historia: 1.890 del total de 12.534 que integran las veinte materias recopiladas para el período 1975-1991. Probablemente existe una relación lógica entre este hecho y el surgimiento y desarrollo del feminismo. Tal como han puesto de manifiesto diversas autoras la situación de subordinación de las mujeres, en las sociedades democráticas de la segunda mitad del siglo XX, había de ser entendida en función de múltiples causas. Y una de las no menos determinantes podría ser, precisamente, la supuesta ahistoricidad de tal situación, atribuida a una cuestión de naturaleza. Las mujeres no han hecho la historia, no tienen historia, era convención interesada y mucho más influyente de lo que podría imaginarse en el mantenimiento de la subordinación. Los sujetos que no pueden reconocerse en el pasado difícilmente pueden proyectar el futuro, como afirma Gerda Lerner.

La invisibilidad de las mujeres en la Historia inspiró preguntas, búsqueda de nuevas fuentes y nuevas miradas sobre las ya conocidas. Los resultados de este trabajo, en un tiempo breve pero muy fructífero, ha dado lugar a la historia de las mujeres por un lado, y a un nuevo conocimiento de la historia global, por otro. La información que aporta el Libro Blanco, hasta ahora, no responde a criterios evaluativos sobre los contenidos, lo que requiere el co-

rrespondiente análisis que, es de esperar, se elaborará a partir de aquí. En Historia, como en el resto de las materias, se cuenta con datos precisos sobre aspectos formales de la producción, tales como autoría masculina o femenina, objeto o tema tratado, tipo de aportación, etc. Así se puede constatar que los temas más específicos de historia de las mujeres han sido tratados por investigadoras y profesoras, que mayoritariamente el período a que se refieren es el contemporáneo, o que el mayor número de aportaciones, la mitad del total, corresponde a publicaciones. En segundo lugar figuran los trabajos de investigación, después las actividades de divulgación y, por último, la docencia cuyo volumen no llega al diez por ciento.

Los aspectos comentados en relación con la historia se repiten en el resto de las materias. Es decir las preguntas más críticas formuladas a los corpus de conocimiento disciplinar en torno a la ausencia, al tratamiento sesgado por el androcentrismo, o a la exclusión de las perspectivas de las mujeres, han sido planteadas y resueltas por mujeres. Pero al intentar obtener el máximo de información sobre las mujeres en la producción científica de nuestras universidades no era posible delimitar rigurosamente lo que respondía a tales planteamientos. Por ello en Historia, al igual que en el resto de las materias, se recogen trabajos cuyos contenidos incluyen a las mujeres, de un modo u otro, como objeto de conocimiento pero que, muy probablemente, no responden a una intención crítica y transformadora. Así ocurre de modo notable en materias como Medicina y Derecho, que aportan 2.954 y 1.131 registros respectivamente. En estos casos los temas que tratan de las mujeres son obra, mayoritariamente, de autores masculinos. Ni que decir tiene que constituyen una interesante fuente también para nuevos análisis so-

bre los contenidos. Como es fácil suponer en estas materias los temas preponderantes se refieren a la ginecología y la obstetricia o bien al matrimonio y a la familia.

Las materias que aglutinan mayor volumen de trabajos sobre las mujeres, presumiblemente desde planteamientos críticos e innovadores, después de la Historia, son Filología, Psicología, Sociología, y a gran distancia de éstas, Educación, Antropología, Filosofía, Economía, y otras apenas significativas como Política. Es interesante observar la relación que existe entre el desarrollo de Estudios de las Mujeres en una disciplina determinada y la situación de las profesoras e investigadoras en la correspondiente área de conocimiento, ya que si no cuentan con masa crítica suficiente para introducir transformaciones sus disciplinas se mantienen impermeables a los desafíos científicos ya producidos en otros lugares.

En otro orden de cosas, el Libro Blanco muestra también el crecimiento progresivo de estos estudios en las universidades españolas a través del contraste entre los primeros y últimos años del período considerado. Atendiendo a las materias que más específicamente se refieren a la perspectiva de Estudios de las Mujeres, esto es, excluyendo de los comentarios que siguen, Medicina, Derecho y Teología, vemos que entre 1975 y 1979 se produjo el 5'53% del total de las aportaciones, y entre 1987 y 1991 se produjo el 57'56% de ese mismo total. Esto parece indicar que a partir de 1992 este tipo de estudios ocupa un espacio significativo en la creación y transmisión de conocimientos, cuyo lugar privilegiado es la universidad.

La información recogida se refiere a aportaciones muy diversas clasificadas en los grupos siguientes: investigación, publicaciones, docencia y activi-

dades de divulgación. El 65% de todas ellas ha sido realizada por mujeres. Pero en cada uno de estos grupos la participación de mujeres y hombres es muy desigual, por ejemplo en investigación ellos participan el doble (29'16%) que en actividades de divulgación (14'76%). Por otra parte cada grupo de aportaciones tiene un peso muy diferente: las publicaciones constituyen el 45% del total mientras que la docencia apenas es el 12%. Ciertamente antes de 1992 los planes de estudios vigentes, en general, tenían un carácter cerrado y rígido, y no permitían introducir nuevas asignaturas o cambiar sustancialmente el contenido de las existentes. Por ello la docencia en Estudios de la Mujeres se centraba, fundamentalmente, en cursos de doctorado o en cursos extracurriculares. Esto resulta sorprendente si se tiene en cuenta la acumulación de conocimientos reflejado en el volumen de publicaciones o si se piensa que en universidades prestigiosas de otros países existen titulaciones completas en Estudios de las Mujeres.

Finalmente, es de señalar en relación con los lugares donde se han producido estos estudios que se ha obtenido información sobre los mismos en cuarenta y tres universidades españolas, incluyendo algunas privadas. Como es lógico el tamaño, la historia, el número de profesorado, etc. tiene que ver con la producción científica y el desarrollo de estos estudios, pero también y de modo significativo se observa una relación muy directa con la existencia o no de centros o seminarios especializados en Estudios de las Mujeres, Estudios Feministas o Estudios de Género. En todo caso, y a modo de conclusión, esta reseña del Libro Blanco de Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas 1975-91 pretende llamar la atención sobre esta fuente como base para nuevos análisis de la información que contiene.

Resumen

El artículo reseña los resultados de la investigación realizada por las Profesoras Pilar Ballarín, M^a Teresa Gallego e Isabel Martínez para el Instituto de la Mujer y publicada en el libro *Los estudios de las mujeres en las universidades españolas, 1975-1991. Libro Blanco* que recoge la labor de investigación, docencia y publicaciones sobre mujeres, feminismo y género, realizada desde la universidad y que también se contiene en una base de datos depositada en el Instituto de la Mujer.

Abstract

This article is an introduction to the results of the research made by professors Pilar Ballarín, M^a Teresa Gallego e Isabel Martínez for the Instituto de la Mujer. This work has been published in the book titled *Women's Studies at the Spanish Universities, 1975-1991* that collects the research, academic activities and publications about women, feminism and gender made at the Spanish universities. This research is also contained in a Data-base placed in the Instituto de la Mujer.

Mayte Gallego Méndez

Dpto. de Ciencia Política y de la Administración

Facultad de Derecho

Universidad Autónoma de Madrid

Ciudad Universitaria de Cantoblanco

28049 MADRID

Publicaciones del IUEM

Las publicaciones del IUEM son fruto fundamentalmente de las Jornadas de Investigación Interdisciplinar. En algún caso en los últimos años hemos publicado también las ponencias de algún congreso o los resultados de algún proyecto de investigación.

EDICIONES DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER

- BELTRÁN, E. y SÁNCHEZ, C. (eds.) (1996). *Las ciudadanas y lo político*, 106 pp.
- BERNIS, C. ... (et. al.) (eds.) (1991). *Los Estudios de la Mujer: De la Investigación a la docencia*. Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 692 pp.
- CONNELLY, J.; CARO BAROJA, J. y Otros (1981): *La mujer en el mundo contemporáneo*. Edición y prólogo de M^a Ángeles Durán, 163 pp.
- DURÁN, M^a Á. y REY, J. (eds.) (1987). *Literatura y vida cotidiana*. Actas de las IV Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 335 pp.
- FOLGUERA, P. (ed.) (1982). *Nuevas perspectivas sobre la mujer*. Actas de las I Jornadas de Investigación Interdisciplinar, tomo I, 302 pp.
- FOLGUERA, P. (ed.) (1983). *La mujer en la historia de España (siglos XVI-XX)*. Actas de las II Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 331 pp.
- GALLEGRO, M^a T. (ed.) (1982). *Nuevas perspectivas sobre la mujer*. Actas de las I Jornadas de Investigación Interdisciplinar, tomo II, 304 pp.
- GALLEGRO, M^a T.; MÓ, O. y PÉREZ CANTÓ, P. (1994). *Mujeres y poder*. III Seminario Internacional, 152 pp.
- GARCÍA BALLESTEROS, A. (ed.) (1986). *El uso del espacio en la vida cotidiana*. Actas de las IV Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 491 pp.
- GARCÍA-NIETO, M^a C. (ed.) (1986): *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres. Siglos XVI-XX*. Actas de las IV Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 462 pp.
- GARRIDO GONZÁLEZ, E. (ed.) (1986). *La mujer en el mundo Antiguo*. Actas de las V Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 436 pp.
- GONZÁLEZ CALBET (et. al.) (eds.) (1995). *Las mujeres en la opinión pública*. X Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 206 pp.
- MAQUIEIRA, V. y SÁNCHEZ, C. (eds.) (1989). *Mujeres y hombres en la formación del pensamiento occidental*. Actas de las VII Jornadas de Investigación Interdisciplinar, vol. I, 495 pp.; vol. II, 408 pp.
- MATILLA, M^a J. y ORTEGA, M. (eds.) (1987). *El trabajo de las mujeres: Siglos XVI-XX*. Actas de las VI Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 335 pp.

- ORTEGA LÓPEZ, M. (1995). *Las mujeres de Madrid como agentes de cambio social*, 338 pp.
- PEÑA, C. (ed.) (1984). *La imagen de la mujer en el arte español*. Actas de las III Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 148 pp.
- PÉREZ CANTÓ, M^a P. y CASAUS ARZÚ, M.E. (1993). *La mujer latinoamericana ante el reto del siglo XXI*. Actas de las IX Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 506 pp.
- SEGURA, C. (ed.) (1983). *Las mujeres medievales y su ámbito jurídico*. Actas de las II Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 218 pp.
- SEGURA, C. (ed.) (1984). *Las mujeres en las ciudades medievales*. Actas de las III Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 179 pp.
- VIGUERA, M^a J. (ed.) (1987). *La mujer en Al-Andalus*. Actas de las V Jornadas de Investigación Interdisciplinar, 232 pp.

Libros recibidos

- ALONSO, M.; MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1996). *Teleniños públicos/Teleniños privados*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- BOURHIS, R.Y. y LEYENS, J-P. (1996). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- C.I.D.E. (1996). *Premios nacionales de investigación e innovación educativa 1994*. Madrid: C.I.D.E.
- DONALDSON, M. (1996). *Una exploración de la mente humana*.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1996). *La sociedad de la desconfianza. Polémica para un futuro mejor*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.
- FARNHAM-DIGGORY, S. (1996). *El aprendizaje escolar*. Madrid: Ediciones Morata, Serie Bruner.
- FIELD, T. (1996). *Primera infancia (De 0 a 2 años)*. Madrid: Ediciones Morata, Serie Bruner.
- FIVUSH, R. y HUDSON, J.A. (Eds.) (1996). *Conocimiento y recuerdo en la infancia. Simposio Emory sobre Cognición*. Madrid: Visor.
- FREINET, C. (1996). *La educación moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- FREIXA, F. (1996). *La enfermedad alcohólica*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.
- FRIERA SUÁREZ, F. (1996). *Didáctica de las CC.SS. Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- GIRÁLDEZ HAYES, A. (1995). *Materiales Didácticos, 3. Música. 3^{er} curso. Secundaria obligatoria*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- GRUPO SPECTUS. (1996). *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GRUPO SPECTUS. (1996). *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo. Guía didáctica*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- HARGREAVES, A. (1996). *profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- HYPOLITE, J. (1996). *Lógica y existencia*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.
- I.S.P. «JOSÉ MARTÍ». (1995). *Anuario Cátedra Martiana*. Camagüey, Cuba: I.S.P. «José Martí».
- JANUS, L. (1996). *El nacimiento del alma. Nuestra vida psíquica antes y después del nacimiento*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.
- LINZEY, A. (1996). *Los animales en la Tecnología*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.

- LLORENS MOLINA, J.A. (1996). *Conocer los materiales. Ideas y actividades para el estudio de la Física, Química y Tecnología en la Educación Secundaria*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MARCELO GARCÍA, C. (1996). *Innovación educativa. asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: C.I.D.E.
- MURILLO PUYAL, J.; CABEZAS GONZÁLEZ, M.; GAIRÍN SALLÁN, J.; RIBÉ QUERALT, R. y TOST PLANET, M. (1996). *La enseñanza de las lenguas*. Madrid: C.I.D.E.
- PARCERISA ARÁN, A. (1996). *Materiales curriculares. Como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Editorial Graó de Serveis Pedagògics.
- REALE, G. (1996). *La sabiduría antigua. Tratamiento para los males del hombre*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.
- REYNAGA OBREGÓN, S. (1994). *Cuadernos de difusión científica*. Guadalajara, México: C.U. de Ciencias Sociales y Humanidades.
- ROMO BELTRÁN, R.M. (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias*. Guadalajara, México: C.U. de Ciencias Sociales y Humanidades
- SCHNEIDER, T. (1996). *Manual de Tecnología Dogmática*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.
- SILVESTRE, N.; SOLÉ, M^a. R.; PÉREZ, M. y JODAR, M. (1996). *Psicología evolutiva. Adolescencia, edad adulta y vejez*. Barcelona: Grupo Editorial CEC, S.A.
- SPRINTHALL, N.A.; SPRINTHALL, R.C. y OJA, S.N. (1996). *Psicología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.
- VILLA LEVER, L. (1988). *Los libros de texto gratuitos*. Guadalajara, México: C.U. de Ciencias Sociales y Humanidades.
- VILLA LEVER, L. (Comp.)(1991). *Perspectivas de la investigación en educación*. Guadalajara, México: C.U. de Ciencias Sociales y Humanidades.
- WECKERMANN, D. (1996). *Las afecciones de la próstata. Nuevas perspectivas de curación*. Barcelona: Editorial Herder, S.A.
- ZAMBRANO, M. (1996). *Horizonte del liberalismo. (Edición y estudio introductorio a cargo de Jesús Moreno Sanz)*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

normas para los autores

- 1) *TARBIYA, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, admite trabajos y artículos inéditos, en castellano para cada una de sus secciones. La aceptación de los mismos corresponde al Consejo Editorial y serán remitidos a nombre de la Revista o al Editor.
- 2) Los originales deberán enviarse por triplicado, mecanografiados a doble espacio por una sola cara en hojas DIN A-4 y con un margen neto a la izquierda. Su extensión no excederá de 20 folios (iconografía aparte).
- 3) Se incluirá una primera página en la que se indicarán en el siguiente orden: título del trabajo, nombre y apellidos del autor o autores y centro de trabajo de los mismos con su dirección completa que posibilite correspondencia. Igualmente figurará un resumen en castellano y su traducción inglesa, de no más de 200 palabras, así como de 3 a 6 palabras claves en ambos idiomas.
- 4) Los trabajos de experimentos de investigación constarán de introducción, métodos, resultados, discusión y referencias.
- 5) Las referencias bibliográficas en el seno del texto, se citarán entre paréntesis con el apellido(s) del autor y año. Si el nombre del autor figura en el texto, se citará únicamente el año entre paréntesis.
- 6) La bibliografía se incluirá al final del trabajo en orden alfabético de apellidos, siguiendo los siguientes criterios: autor(es), año, título completo, lugar de edición y editorial. En el caso de artículos de revistas se incluirá: autor(es), año, título, nombre de la revista, número de páginas. Ejemplos:
BRINCONES, I. (Comp.) (1991). *Lecturas para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Ediciones de la U.A.M.
GONZÁLEZ, E. (1991). Escalas Reynell, adaptación a la población española. *Cuadernos del I.C.E.*, 18, 33-50.
- 7) Las notas se relacionarán numeradas a pie de página. Si dichas notas incluyesen referencias bibliográficas, se citarán según el criterio fijado en el punto 5º.
- 8) Las tablas, figuras, cuadros, gráficos, esquemas y diagramas, se presentarán en tinta negra sobre papel blanco. Se enviarán en hojas independientes numeradas y con su título o texto explicativo (si lo hubiera) mecanografiado a doble espacio en hoja aparte. El autor marcará en el margen del texto, a lápiz, con el número correspondiente la ubicación aproximada en la que deberán aparecer los materiales iconográficos, independiente de que aparezca explícitamente señalado en el texto.
- 9) Salvo casos excepcionales no se admitirán fotografías, que deberán ser en blanco y negro, en brillo y de calidad suficiente para su reproducción. Su tamaño no será inferior a 6 x 9. Deberán ir numeradas al dorso indicando el apellido del autor o primer autor del trabajo. Sus títulos o textos (si los hubiera) deberán no superar los cuatro renglones, mecanografiados a doble espacio en hoja aparte. Igualmente se indicará en el margen del texto, a lápiz, su ubicación aproximada. Fotografías y textos se enviarán dentro de un sobre propio.
- 10) Los originales que deban ser modificados para su publicación, serán enviados a sus autores. Así mismo se comunicará la aceptación de trabajos para su publicación.

colección cuadernos del ICE

1. **BRINCONES, I. (Comp.)**
Lecciones para formación inicial del profesorado
 1990 239 páginas ISBN: 84-7477-312-1 PVP: 1.500 ptas.
2. **BOSQUE, J.; MORENO, A.; MUGURUZA, C.; RODRÍGUEZ, V.; SANTOS, J. M. y SUERO, J.**
DEMOS, un programa para la enseñanza y el estudio con ordenador del crecimiento de la población.
 1990 129 páginas y Disquete 3 1/2 ISBN: 84-7477-368-7 PVP: 2.500 ptas.
3. **ARROYO ILERA, F. (Comp.)**
Lecturas sobre medio ambiente, algunas aplicaciones educativas.
 1992 196 páginas ISBN: 84-7477-377-6 PVP: 1.500 ptas.
4. **GRUPO LOGO MADRID**
Hoja de cálculo en la enseñanza de las matemáticas en secundaria.
 1992 132 páginas y Disquete 3 1/2 ISBN: 84-7477-409-8 PVP: 2.000 ptas.
5. **ALONSO TAPIA, J. (Dir.)**
¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto.
 1992 134 páginas ISBN: 84-7477-408-X PVP: 1.000 ptas.
6. **GARCÍA SOLÉ, J. y JAQUE RECHEA, F. (Comps.)**
Temas actuales de la física.
 1992 203 páginas ISBN: 84-7477-407-1 PVP: 1.200 ptas.
7. **MALDONADO, A.; SEBASTIÁN, E. y SOTO, P.**
Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo.
 1992 127 páginas ISBN: 84-7477-419-5 PVP: 1.000 ptas.
8. **GARCÍA RUANO, S.L. (comp.)**
Curso de actualización en la química: aspectos relevantes de la química actual.
 1993 357 páginas ISBN: 84-7477-461-6 PVP: 1.700 ptas.
9. **TAIBO, C.**
Los cambios en el Este. Una guía introductoria.
 1994 180 páginas ISBN: 84-7477-473-1 PVP: 1.515 ptas.
10. **CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J.**
¿Cómo enseñar a comprender un texto?
 1994 292 páginas ISBN: 84-7477-474-8 PVP: 2.322 ptas.
11. **ÁLVAREZ, J. B. y POLO, A. (comps.)**
Una contribución a la educación ambiental: El tratamiento de residuos urbanos.
 1994 324 páginas ISBN: 84-7477-472-1 PVP: 2.525 ptas.
12. **RODRÍGUEZ MONEO (Comp.)**
La psicología del aprendizaje en la formación inicial del profesorado.
 1995 198 páginas ISBN: 84-7477-501-9 PVP: 1.500 ptas.
13. **BRINCONES, I.**
La construcción del conocimiento. Aplicaciones para la enseñanza de la física.
 1995 132 páginas ISBN: 84-7477-506-X PVP: 1.000 ptas.
14. **MELCÓN, J.**
La enseñanza de la geografía en los orígenes de la España Contemporánea.
 1995 216 páginas ISBN: 84-7477-577-5 PVP: 2.400 ptas.
15. **RUBIO, N.**
Los bosques españoles. Introducción al estudio de la vegetación. Guía didáctica y 36 diapositivas
 1996 106 páginas y 36 diapositivas ISBN: 84-7477-569-8 PVP: 2.400 ptas.



Revista de investigación e innovación educativa



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN PARA EL AÑO 1997 (3 NÚMEROS)

Apellidos Nombre.....
Calle Nº..... Código Postal.....
Ciudad Provincia..... Tfno.....

PRECIO DE LA SUSCRIPCIÓN (gastos de envío incluidos):

- Nacional 2.250 Ptas.
- Extranjero 3.000 Ptas.

NÚMEROS SUELTOS: 800 Ptas.

FORMA DE PAGO: Talón a nombre de: Fundación General de la U.A.M. - TARBIYA
(En caso de solicitar factura indicar el NIF o CIF).

SUSCRIPCIÓN: Servicio de Publicaciones
Instituto de Ciencias de la Educación
Campus Universitario de Cantoblanco
28049 MADRID
Tlfno.: 397 49 97

