

Coeducar na escola do século XXI

Reflexións e propostas educativas



Milena Villar Varela
María José Méndez Lois

Milena Villar Varela
María José Méndez Lois

Coeducar na escola do século XXI
Reflexións e propostas educativas

2022
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>

© Universidade de Santiago de Compostela, 2022

Revisión lingüística e editorial

Noelia García González

Deseño e maquetación

Tania Sanmartín Almeida

Imprenta Universitaria

Edición

Servizo de Publicacións

Campus Vida

E-15782 Santiago de Compostela

usc.gal/publicacions

DOI: <https://dx.doi.org/10.15304/op.2022.1514>

Índice

Presentación	5
Capítulo I. A violencia de xénero: unha realidade que afoega.	7
A violencia de xénero: concepto.....	7
Lexislación.....	9
Internacional.....	9
Unión Europea.....	10
A nivel estatal.....	10
A nivel autonómico (Galicia).....	11
Tipos de violencia de xénero.	11
Ciclo da violencia de xénero.	13
Mitos da violencia de xénero.....	14
Percepción social da violencia de xénero e situación actual.	20
Capítulo II. Evolución histórica da situación da muller: o patriarcado na sociedade e na escola galegas.	23
O patriarcado: concepto.	23
Evolución histórica na sociedade galega.	24
Influencia do patriarcado nas institucións educativas.....	32
Capítulo III. O desenvolvemento humano dende a perspectiva de xénero.	38
Teoría sexo xénero.....	38
Desenvolvemento evolutivo: concepto.....	40
Desenvolvemento da identidade.....	40
Desenvolvemento moral.....	43
Desenvolvemento emocional.....	46
Desenvolvemento social.	49
Capítulo IV. A socialización infanto-xuvenil como condicionante fundamental na construción dunha sociedade igualitaria.	53
A socialización: concepto. Estereotipos e roles.	53
Etapas da socialización.	56
Axentes de socialización.....	57
A familia.	57
O grupo de iguais.	59

O centro educativo.....	60
A linguaxe.....	62
Os medios de comunicación.....	65
Capítulo V. A educación non sexista: a coeducación.....	67
A coeducación: concepto.....	67
Marco lexislativo: o longo camiño percorrido ata o modelo coeducativo.....	69
Modelos de organización escolar en función do xénero.....	81
A escola segregada.....	81
A escola mixta.....	82
A escola coeducativa.....	83
O currículo na escola coeducativa.....	84
O currículo explícito.....	84
O currículo oculto.....	85
Capítulo VI. A coeducación na práctica: pautas, propostas e principios pedagóxicos desde a perspectiva de xénero para un cambio efectivo e real.....	87
Pautas e propostas coeducativas para a incorporación da perspectiva de xénero no centro educativo.....	87
Directrices para a incorporación da perspectiva de xénero nas materias.....	90
Guía de actividades e dinámicas.....	93
Referencias.....	133

Presentación

Que é o que está a acontecer na sociedade? Por que a desigualdade máis antiga da historia, a de mulleres e homes, non acaba de desaparecer? Por que as políticas de igualdade non funcionan do xeito esperado? Por que cada día espertamos coa noticia dun feminicidio máis? Por que o concepto de feminismo continúa provocando rexeitamento a gran parte da sociedade? Por que a infancia segue a reproducir roles sexistas? Por que a pesar de ter unha igualdade legal non se acadou unha igualdade real? Como romper co patriarcado e lograr un cambio real e eficaz? Como actuar desde as institucións educativas a prol da igualdade?

Todas estas cuestións constitúen a esencia da obra que se presenta. O propósito da mesma radica en proporcionar ao colectivo docente de todas as etapas educativas un coñecemento en profundidade dos diversos mecanismos patriarcais e destacar a importancia da coeducación na consecución dunha sociedade feminista, ofrecendo pautas e estratexias que capaciten o profesorado para lograr un desenvolvemento integral non sexista do seu alumnado.

A obra estrutúrase en seis capítulos relacionados entre si

O primeiro capítulo é o relativo á violencia de xénero. No mesmo, afóndase no concepto da violencia de xénero, para posteriormente levar a cabo un percorrido pola lexislación que rexe este termo, e a continuación adentrarse no tema expoñendo os diversos tipos de violencia de xénero, o ciclo da mesma e os mitos existentes arredor deste concepto. Por último, recóllese unha reflexión sobre a percepción social existente sobre a violencia de xénero e sobre a situación actual que se está a vivir.

Por suposto, algo que non admite negación posible é o sistema no que se sustenta a violencia contra as mulleres, o patriarcado, que constituirá o segundo capítulo da obra. É fundamental afondar nas entrañas do mesmo, xa que para mudar algo é preciso coñecelo en profundidade. Concretamente, realízase un percorrido histórico pola sociedade galega, observando como o sistema patriarcal foi remodelando e adaptando as formas de violencia

e a súa percepción na mesma. Tamén se leva a cabo unha mención especial a como o patriarcado influíu ao longo dos anos na escola galega e na educación das mulleres.

O terceiro capítulo céntrase nos fundamentos sobre o desenvolvemento humano. No mesmo afóndase na evolución e nos paradigmas da psicoloxía evolutiva, prestando maior atención ás teorías do desenvolvemento evolutivo socioafectivo desde a perspectiva de xénero, por ser estas as de máis interese para o traballo que se realiza.

Dado que no desenvolvemento a socialización ocupa un papel fundamental, esta será o eixe central do cuarto capítulo, facendo especial fincapé na socialización infanto-xuvenil e na construción da identidade de xénero. Neste módulo, ademais de coñecer o propio concepto, situaranse as distintas fases do procedemento e afondarase nos diversos axentes que o fan posible.

O capítulo cinco adéntrase no ámbito educativo, resaltando a importancia da coeducación no mesmo. Indágase na perspectiva de xénero neste ámbito, nos modelos educativos consonte a relación sexo e xénero e nos modelos de organización escolar, e realízase un breve percorrido histórico e legislativo co obxectivo de amosar o camiño percorrido ata o modelo coeducativo. O apartado remata incidindo na importancia de tratar o currículo desde esta perspectiva.

O último capítulo do libro pretende aportar ao colectivo lector, especialmente ao docente, unha serie de pautas que lle permita levar a cabo unha diagnose do centro educativo desde a perspectiva de xénero e proporciona diversas estratexias para o desenvolvemento do seu labor desde o enfoque coeducativo.

A maiores da achega teórica, como remate da obra, preséntase unha breve guía que recolle diversas actividades e dinámicas que o profesorado pode empregar na aula co alumnado para traballar a prol da igualdade e rachar coas resistencias patriarcais ou tamén de xeito individual como autodeconstrución do seu ser.

É un feito innegable que o patriarcado segue presente na sociedade e na escola e adopta novos aspectos que contribúen en gran medida a naturalizar os mecanismos a través dos cales actúa, polo que é fundamental a creación de ferramentas que contribúan á formación do profesorado en materia coeducativa, que visibilicen a situación sexista imperante e proporcionen ao colectivo docente recursos que favorezan a súa deconstrución patriarcal e o desenvolvemento integral do alumnado libre de estereotipos e roles de xénero.

Capítulo I

A violencia de xénero: unha realidade que afoga

O primeiro capítulo comeza cunha clarificación do termo *violencia de xénero* coa conseguinte exposición legislativa a nivel internacional, nacional e autonómico, resaltando aquela normativa máis salientable. A continuación especificáranse os diversos tipos de violencia de xénero, explicándoos un por un para evitar confusións, para posteriormente afondar no que se entende por ciclo da violencia de xénero. Ademais daranse a coñecer os diversos mitos da violencia contra as mulleres e do amor romántico, tan naturalizados na actualidade, para rematar cunha breve reflexión sobre a situación actual.

A violencia de xénero: concepto

O termo *violencia de xénero* é unha tradución do inglés *gender violence* e comezou a empregarse de xeito máis xeneralizado a partir dos anos 90, coincidindo co recoñecemento social da existencia da violencia histórica contra as mulleres (Delgado, 2010).

É necesario aclarar que a violencia de xénero é, segundo o artigo 1 da declaración sobre a eliminación da violencia contra a muller (Nacións Unidas, 1994) todo acto de violencia, baseado na pertenza ao sexo feminino, que teña ou poida ter como resultado un dano ou sufrimento físico, sexual ou psicolóxico para a muller, así como a ameaza de tales actos, a coacción ou a privación arbitraria da liberdade.

A violencia contra as mulleres é unha das pandemias do século XXI e a súa erradicación é un dos principais retos de numerosos países e organizacións internacionais.

A violencia de xénero fai referencia ás raíces da violencia contra as mulleres. Ao referila ao xénero désígnase (Delgado, 2010):

- O sexo de quen sofre a violencia e de quen a exerce: os homes sobre as mulleres. A violencia de xénero é unha expresión ilexítima de poder exercida sobre persoas cunha peculiaridade que a diferencia doutras formas de violencia: xeralmente é selectiva; é dicir, exerceuse maioritariamente sobre mulleres, adolescentes e nenas (Barragán, 2006b)

- A causa desa violencia: a desigualdade histórica e universal que situou a mulleres nunha posición subordinada con respecto aos homes. A muller sofre determinadas agresións polo feito de ser muller, por ese papel que lle asignaron para que represente, baixo a supervisión do home, que se cre co dereito a controlala e a utilizala
- A xeralidade dos ámbitos nos que se exerce: calquera lugar pode ser escenario da violencia de xénero. Atendendo a Lorente (2001) a agresión á muller pódese producir por igual en todas as clases sociais, con independencia do nivel económico ou educativo das persoas implicadas. Lorente (2001) recorda que o maltrato á muller sucede en todos os niveis socioculturais, e o único feito que pode considerarse que repercute e facilita o maltrato é que o home ou a muller sexan testemuñas ou vítimas de maltrato ou de condutas abusivas na infancia, normalizando este padrón de comportamentos do home cara á muller. En definitiva non hai ningunha característica social que determine que unha muller sexa vítima ou un home sexa agresor, o que rompe mitos como que o alcol ou as drogas son un factor causante deste tipo de violencia

Segundo indica Pérez de Armiño (2000), no Dicionario de Acción Humanitaria, recoñécese que este tipo de violencia:

- Está presente ao longo de todo o ciclo vital das mulleres
- Atravesa todas as culturas, razas, etnias, clases e relixións
- Ten fortes efectos de malestar psicolóxico nas mulleres que a sofren
- É considerada pola maioría das lexislacións actuais como un problema que non xustifica a intervención lexislativa nin a inherencia administrativa
- Moitos Estados carecen de políticas nacionais para atendela, e cando existen, carecen de partidas presupostarias que as fagan viables

É de sinalar que en todas as definicións e explicacións de violencia de xénero está presente o concepto de *poder*, sendo este un elemento definitorio da violencia contra as mulleres. O poder é a capacidade para influír na vida doutra persoa. O amor pode ser considerado como unha forma de poder, xa que, cando unha persoa ten establecido un vínculo afectivo con outra, adquire a capacidade de influír na súa vida, e esa capacidade pode ser empregada en positivo para favorecer o benestar da persoa que quere, ou en negativo, para facerlle dano.

Existen catro aspectos fundamentais que contribúen á aprendizaxe da violencia de xénero: a socialización de xénero, a lexitimación social da violencia, a fragmentación da violencia e o currículo oculto (Barragán, de la Cruz, Doblas e Padrón, 2005). En primeiro lugar, a socialización de xénero xerou a inculcación de estereotipos de xénero en modelos bipolares (femininos, masculinos) contraponendo afectividade e agresividade. En segundo

lugar, a lexitimación social da violencia permite e tolera as expresións de violencia na guerra, o deporte, os libros ou os videoxogos e a publicidade sen que se leve a cabo unha análise crítica destas formas de expresión. En terceiro lugar, a fragmentación da violencia impide establecer vínculos explicativos entre os diferentes tipos de violencia, por exemplo ao non relacionar a concepción patriarcal da masculinidade co exercicio da violencia como forma de entender ser home. E en cuarto lugar, o currículo oculto expresa de forma implícita e explícita leccións sobre a violencia como un valor positivo (Barragán, 2006b).

Nesta liña é importante sinalar o que Bonino (1998) denomina como *micromachismos* para referirse ás prácticas de dominación masculina na vida corrente invisibilizadas e naturalizadas. Serían os microabusos e as microviolencias as manobras interpersoais que realizan os varóns para manter, reafirmar e recuperar o dominio sobre as mulleres, para resistirse ao aumento de poder delas, ou para aproveitarse de dito poder.

Lexislación

A maioría das organizacións internacionais, nacionais e rexionais elaboraron instrumentos para abordar a eliminación da violencia contra a muller. Deseguido realízase un breve percorrido por cada un deles.

Internacional:

- Declaración Universal dos Dereitos Humanos do 10 de decembro de 1948: consagra o dereito á igualdade así como ao goce dos dereitos e liberdades fundamentais sen discriminación algunha por razón de sexo
- Carta de San Francisco (1945): recoñécese a igualdade de dereitos entre sexos
- Convención sobre os dereitos políticos da muller de 1952: establece o acceso da muller á vida política
- Decenio das Nacións Unidas para a muller (1975): trata de reducir e erradicar as discriminacións ás que se ve sometido o colectivo feminino
- Conferencias de México, 1975; Copenhague, 1980; Nairobi, 1985; Pekín, 1995; New York, 2005, nas cales se analizaron e avaliaron a aplicación de programas en cada país
- Plan de Acción: onde se recolle unha serie de metas: garantir o acceso equitativo da muller a recursos tales como a educación, o emprego, a participación política, a saúde, a nutrición, a vivenda, a planificación familiar...
- Convención sobre eliminación de todas as formas de discriminación contra a muller (CEDAW) de 18 de decembro de 1979
- Declaración sobre a eliminación da violencia contra a muller: o primeiro instrumento internacional de dereitos humanos que aborda a violencia de xénero

- No ano 2011 créase ONU Mulleres, a Entidade da ONU para a Igualdade de Xénero e o Empoderamento da Muller que trata de acelerar os progresos para alcanzar os obxectivos dos Estados Membros relativos á igualdade de xénero e o empoderamento da muller

Unión Europea:

- Tratado da Unión Europea: establece no seu artigo 2 que a Unión se fundamenta nos valores de respecto da dignidade humana, liberdade, democracia, igualdade, Estado de Dereito e respecto dos dereitos humanos, incluídos os dereitos das persoas pertencentes a minorías, e que estes valores son comúns aos Estados membros nunha sociedade caracterizada polo pluralismo, a non discriminación, a tolerancia, a xustiza, a solidariedade e a igualdade entre mulleres e homes
- Artigo 23 da Carta dos Dereitos Fundamentais da Unión Europea: declara a igualdade entre mulleres e homes como un valor fundamental da Unión Europea
- Tratado de Ámsterdam (1999): O Parlamento Europeo aproba o programa de acción comunitario Daphne para previr e combater a violencia exercida sobre mulleres e adolescentes e infantes, construír unha lexislación europea e desenvolver e difundir boas prácticas a nivel xudicial e policial (na actualidade Daphne III)
- Constitución do Instituto Europeo da Igualdade de Xénero (2006)
- Carta da Muller (2010): promove de forma máis eficaz a igualdade entre mulleres e homes en Europa e no mundo
- Convenio do Consello de Europa para previr e combater a violencia contra a muller e a violencia doméstica de 2011 (Convenio de Istambul): Plan de Acción da UE en materia de xénero 2016-2020, o cal destaca a necesidade de conseguir plenamente o goce íntegro e en condicións de igualdade de todos os dereitos humanos e as liberdades fundamentais por parte das mulleres e as nenas, e a consecución do obxectivo da igualdade de xénero e o empoderamento das mulleres e as nenas
- Axenda 2030 para o Desenvolvemento Sostible: consta de 17 obxectivos de desenvolvemento sostible (ODS) sendo un deles lograr a igualdade de xénero e empoderar a todas as mulleres e as nenas

A nivel estatal:

- Constitución Española (1978): Recolle no seu artigo primeiro o principio de igualdade como valor superior do noso ordenamento xurídico e no artigo 14 que, «os españois son iguais ante a lei, sen que poida prevalecer discriminación algunha por razón de nacemento, raza, sexo, relixión, opinión ou calquera outra condición ou circunstancia persoal ou social»

- Lei 16/1983, de 24 de outubro, de Creación do Organismo Autónomo Instituto da Muller
- Lei Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero: ten por obxecto actuar contra a violencia que, como manifestación da discriminación, a situación de desigualdade e as relacións de poder dos homes sobre as mulleres, exerce sobre estas por parte de quen sexan as súas cónxuxes ou de quen estean ligados a elas por relacións similares de afectividade, aínda sen convivencia
- A Lei Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para a Igualdade Efectiva de Mulleres e Homes: establece o principio de igualdade aos diferentes ámbitos sociais de forma transversal
- Código de Violencia de Xénero e Doméstica (2021)

A nivel autonómico (Galicia):

- Lei 11/2007, de 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero: ten como obxecto a adopción en Galicia de medidas integrais para a sensibilización, prevención e tratamento da violencia de xénero, así como a protección e apoio ás mulleres que a sofren
- Lei 12/2016, do 22 de xullo, pola que se modifica a Lei 11/2007, do 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero, con escasos cambios
- Decreto legislativo 2/2015, 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade

Tipos de violencia de xénero

A partir das clasificacións de Castro Torres (2004), Barragán (2006b), Arechederra (2010) e García Benavides (2010), poden establecerse diversos tipos de violencia que adoitan coexistir ou presentarse de xeito sucesivo:

- Violencia física: comprende calquera conduta que implique o uso deliberado da forza sobre o corpo da muller, ocasionando ou con intención de ocasionar danos, dor ou lesións físicas. Serían os golpes, empurróns, patadas, queimaduras, cortes, intentos de estrangulamento,... que producen hematomas, traumatismos, feridas, cortes, queimaduras, lesións de órganos internos e lesións irreversibles
- Violencia psicolóxica: fai referencia a aquelas condutas que atentan contra a integridade psíquica e emocional da muller. Pode ser:
 - Verbal: ameazas, insultos, humillacións, esixencias de obediencia, burlas, chistes machistas, críticas constantes

- Emocional: privación das necesidades básicas afectivas, illamento social, privación de liberdade, chantaxe emocional, culpabilidade, abandono e illamento emocional, control de condutas e de movementos, desprezo
- Violencia sexual e abusos sexuais: sería calquera comportamento sexual imposto contra a propia vontade da persoa. Pode incluír:
 - Condutas con contacto corporal: tocamientos, caricias, coaccións para adoptar posturas que a muller considera degradantes, penetración ou tentativa da mesma
 - Condutas sen contacto corporal directo: exhibicionismo, obriga de visión de material pornográfico, insultos, xestos obscenos
- Violencia económica: o home exerce control sobre o diñeiro. Controla exhaustivamente os gastos, recrimina o xeitos de gastar, entrega diñeiro escaso para o mantemento da casa e a alimentación, toma decisións unilaterais a nivel económico. A muller descoñece e non é informada sobre contas e bens. Firma papeis coaccionada e sen saber de que se trata. Non será ata o momento da separación cando a muller se dea de conta de todo isto, quedando vulnerable ante posibles débedas contraídas e indefensa economicamente
- Violencia social: o maltratador controla as actividades diarias ou da actividade laboral da muller, critica a familia e as amizades da mesma ata o punto de verse obrigada a illarse desas persoas, e insulta e ridiculiza a vítima ante terceiros
- Violencia estrutural: relacionada coas barreiras invisibles e intanxibles que impiden o acceso das mulleres aos dereitos básicos, como por exemplo as relación de poder que lexitiman a desigualdade
- Violencia espiritual: consistente na destrución das crenzas relixiosas ou culturais da muller a través da imposición doutro sistema de crenzas diferente ao dela, ou a través do castigo ou o ridículo

Barragán (2006b) introduce dous novos tipos de violencia: a violencia política e a violencia simbólica:

- A violencia política ou institucional é aquela violencia que se manifesta no sistema educativo, xa sexa de xeito explícito ou implícito, así como a través dos medios de comunicación e a publicidade con consentimento da administración educativa e dos gobernos, cumprindo a función de perpetuala e xustificala como maneira de resolución de conflitos
- A violencia simbólica, é aquela relativa aos mecanismos educativos do patriarcado, a través dos que se perpetúa

Outro novo concepto é o de violencia menstrual para referirse á total despreocupación e ignorancia existente no relativo á saúde, tanto física como mental, das mulleres. Esta violencia terá en conta as posibles dores existentes nos períodos de menstruación, a total

indiferenza e negación a investigar sobre aquelas enfermidades ou anormalidades propias das mulleres, e o total aproveitamento por parte de farmacéuticas e empresas afíns a costa da saúde reprodutiva e non reprodutiva da muller (métodos anticonceptivos, facendo especial fincapé na píldora anticonceptiva; utensilios de hixiene íntima; emprego doutros elementos prexudiciais para a saúde).

A esta lista falta engadir a mutilación xenital feminina, unha forma extrema de violencia que, polo grande impacto que ten na vida de mulleres e nenas, non se pode ignorar nin tampouco xustificar baixo ningún pretexto cultural; ademais da trata de mulleres e a prostitución.

Ciclo da violencia de xénero

A pesar de que cada muller ten experiencias únicas, as vivencias de maltrato son enormemente parecidas en todos os lugares e en todas as culturas. A violencia contra as mulleres sempre presenta a mesma estrutura, definida pola feminista L. Walker (1979) como ciclo da violencia.

Seguindo a esta feminista, o ciclo da violencia desenvolveríase en tres fases (García León, 2010; Varela, 2002; Arechederra, 2010; e De Luján, 2013): a fase de tensión, a fase de explosión e a fase de conciliación.

- Fase de tensión ou de acumulación de tensión: Pode durar de días a anos. Caracterízase por unha escalada gradual da tensión onde a irritabilidade, a ansiedade e a hostilidade do home vai en aumento sen motivo aparente. A muller intenta calmar, compracer ou non facer aquilo que poida molestar a súa parella, coa crenza irreal de que ela pode evitar a agresión. Pero, ante esta conduta pasiva por parte da muller, a tensión seguirá aumentando dando lugar á seguinte fase
- Fase de explosión, agresión ou de violencia física: Dura entre 2 e 24 horas. A violencia prodúcese, e teñen lugar agresións físicas, psíquicas e/ou sexuais de grande envergadura. É o momento de descarga de toda a tensión que se foi acumulando durante a primeira fase. Tralo remate das agresións, agresor e vítima adoitan negar, minimizar e xustificar a violencia. Nesta fase é cando a muller acostuma denunciar
- Fase de conciliación, arrepentimento ou lúa de mel: Con esta fase complétase a vitimización. Neste momento desaparece a tensión e a violencia. O agresor pide perdón e fai promesas de cambio. O varón fai todo o que a muller pide durante un tempo, e ela considera que as condutas agresivas foron unha perda de control momentánea por parte do agresor e que non se volverán repetir. É o momento en que moitas mulleres retiran a denuncia. Neste fase atópase o factor principal do mantemento da violencia e das relacións de violencia, intimamente ligado á estrutura e ao sistema social de pensamento: o agresor como vítima

Con cada nova oportunidade o ciclo volve comezar, e agrávase en frecuencia e intensidade: co paso do tempo, a primeira e a terceira fase faranse máis breves ata que a terceira, a do arrepentimento, chegue a desaparecer por completo (Arechederra, 2010; Varela, 2002; García León, 2010 e De Luján, 2013).

Xunto ao ciclo da violencia, resulta interesante a teoría da indefensión aprendida, que explica a dificultade de fuxir da relación de violencia. Esta teoría suxire que cando as agresións son incontrolables pese a que a vítima intente múltiples formas de evitalas, esta chega a ser unha persoa pasiva e redúcese a súa motivación para solucionar os problemas, co que se facilita a súa permanencia na relación abusiva. É dicir, aprende a non defenderse nin reaccionar ao considerar que a súa acción non mellorará nada. A todo iso hai que sumar o illamento ao que o maltratador vai sometendo a vítima, primeiramente a través da separación obrigada da familia, das amizades, do traballo, os estudos etc. ata acadar o que podería ser un illamento da súa propia identidade e forma de ser (Castro Torres, 2015). Esta teoría da indefensión aprendida, xunto á imprevisibilidade das agresións, o illamento ao que se somete a vítima, o síndrome de Estocolmo como identificación co agresor, o desequilibrio de poder existente, e o ciclo da violencia constitúen o que se coñece como estratexias de modulación da violencia no tempo e no espazo (Castanyer, 2009).

Mitos da violencia de xénero

A sociedade patriarcal creou unha serie de mitos para garantir o seu dominio. Os mitos sobre a violencia de xénero pretenden negar ou ocultar a realidade do maltrato que cada día sofren centos de mulleres e a súa contorna. Tratan de normalizar a violencia de xénero e distorsionar a realidade, co obxectivo de restar credibilidade tanto a mulleres como a nenos. Pero as mulleres son asasinadas, ameazadas, humilladas, maltratadas, etcétera, e os datos e cifras que o demostran non menten. É necesario facer fincapé na deconstrución de mitos acerca da violencia de xénero que seguen poñendo en cuestionamento a súa existencia e magnitude. Por suposto, todos estes mitos son falsos e sinxelamente desmontables, xa que, ademais de non posuír unha fundamentación lóxica, atópanse totalmente influídos polas ideas patriarcais.

Bosch Friol e Ferrer (2012), clasifican os mitos sobre a violencia de xénero nas seguintes dimensións: mitos sobre a marxinalidade, mitos sobre os maltratadores, mitos sobre as mulleres maltratadas e mitos que minimizan a importancia da violencia de xénero.

— Mitos sobre a marxinalidade

— A violencia de xénero só ocorre en países subdesenvoltos. A violencia de xénero é unha eiva universal, que ocorre en todo o mundo, independentemente da súa situación económica, o seu nivel de desenvolvemento, a súa situación xeográfica, o seu

réxime político, etcétera (Carlshamre, 2005; Heise e García-Moreno, 2003; Keltsova, 2002; Sanmartín, 2006; Sanmartín, Molina e García, 2003; Sanmartín, Iborra, García e Martínez, 2010, cit. en Bosch e Ferrer, 2012, p. 549). Como proba diso, o Informe Mundial sobre a Violencia e a Saúde (Organización Mundial de la Salud, 2002) recolle datos sobre a existencia da violencia de xénero en 35 países de África, América, Asia e Europa. O estudo da Organización Mundial da Saúde (OMS) (García-Moreno, 2005, cit. en Bosch e Ferrer, 2012, p. 549) realizado en 10 países elixidos pola súa diversidade xeográfica e cultural revelou que en todos eles se daba a violencia de xénero, en maior ou menor medida. O estudo levado a cabo pola ONU en 2006 sobre todas as formas de violencia contra a muller (Naciones Unidas, 2006) documenta o alcance e prevalencia da violencia contra as mulleres na parella en 71 países do mundo. Así mesmo, o estudo cartográfico de Cándida Gago (2006) mostra que o maltrato exercido sobre as mulleres polos seus compañeiros íntimos non está por debaixo do 5% en ningún país

- A violencia de xénero só ocorre en persoas ou familias con problemas (poucos recursos, paro). A miúdo crese que os malos tratos só ocorren en familias ou a persoas con poucos recursos económicos, de baixo nivel cultural, problemáticas, inmigrantes, parellas de feito (De Luján, 2013), co obxectivo de desligar o maltrato do conxunto da sociedade e mostralo como algo illado, froito neste caso de circunstancias económicas ou outro tipo de conflitos (Castro Torres, 2015). Pero a realidade mostra que do mesmo xeito que a violencia ten lugar en calquera parte do mundo, tamén se dá en persoas de todos os grupos sociais, étnicos, culturais, de calquera idade, nivel de ingresos, estudos ou ocupación (Carlshamre, 2005; Keltsova, 2002; Heise e García-Moreno, 2003, cit. en Bosch e Ferrer, 2012, p. 549). O que sucede é que a violencia é máis visible e pública nos estratos máis baixos da sociedade, xa que as mulleres maltratadas destes niveis acoden a sitios para a xente sen recursos, hospitais, centros de acolleita, despachos xurídicos gratuítos ou centros de atención para mulleres, denunciando polo tanto máis casos (De Luján, 2013). Isto non significa que nas clases sociais máis altas non exista a violencia de xénero, pero a medida que se ascende na escala social incrementanse os medios para manter oculto o problema, un problema que por culpa da bagaxe cultural histórica considérase propio do ámbito privado e causa vergoña á muller maltratada. E non só iso, a muller ten medo a denunciar, non polo feito de facelo, senón por medo a que a denuncia sexa pouco crible, ao ser o seu maltratador un home socialmente respetado. De feito, tal e como se demostra no estudo cartográfico de Cándida Gago (2006), máis dun 20% de mulleres padecen violencia a mans das súas parellas, tanto en países de nivel económico elevado, como de desenvolvemento intermedio ou baixo
- Mitos sobre os maltratadores
 - Os homes que maltratan a súa parella (ou exparella) foron, á súa vez, persoas maltratadas por parte dos seus pais (ou foron testemuñas de maltrato na súa familia de orixe). A porcentaxe de agresores que foron vítimas (e/ou testemuñas) de maltrato infantil está ao redor do 10-40%, oscilando entre un 10 e un 80% segundo o país (Sanmartín et

al, 2010, cit. en Bosch e Ferrer, 2012, p. 549). O Informe Mundial sobre a Violencia e a Saúde (op. cit.) sinala que aínda que poidan darse estes antecedentes, non todos os nenos que presencian malos tratos, ou son obxecto deles, se converten en adultos que maltratan, polo tanto non se pode establecer unha relación causal entre un pasado de violencia e a violencia actual

- Os homes que maltratan a súa parella (ou exparella) son doentes mentais. Non só son homes con deficiencias mentais os que maltratan as súas compañeiras, senón que, tal e como afirma Sanmartín (2000, cit. en De Luján, 2013, p. 78), só entre un 10 e un 20% dos casos de violencia contra a muller ou violencia familiar son causados por persoas con trastornos psiquiátricos ou da personalidade. De feito, o Informe Mundial sobre a Violencia e a Saúde (Heise e García-Moreno, 2003, cit. en Bosch e Ferrer, 2012, p. 549) conclúe que a proporción das agresións pola parella vinculadas con trastornos psicopatolóxicos adoita ser relativamente baixa en contornas onde este tipo de violencia é común. Así pois, na maioría dos casos o agresor é unha persoa sen ningún tipo de trastorno clínico, aínda que si presenta formas erróneas de concibir o mundo. Unha gran parte dos maltratadores presenta un sistema de crenzas baseado nos principios da cultura patriarcal sobre o poder da masculinidade e da inferioridade da muller (De Luján, 2013)
- Os homes que maltratan a súa parella (ou exparella) consomen/ abusan de alcol e/ou drogas. Un mito bastante difundido é o consistente en asociar a conduta violenta cara ás mulleres con adiccións ao alcol ou ás drogas, malia que a maioría dos maltratadores non presentan este tipo de problemas. O que fai anos se consideraba como unha atenuante non pode ser en ningún caso unha escusa para reducir a responsabilidade dos maltratadores, xa que o que se podería considerar como un factor facilitador (alcolismo ou drogadicción) non é a causa da violencia de xénero (Castro Torres, 2015). De feito, a Resolución do Parlamento Europeo sobre a situación actual na loita contra a violencia exercida contra as mulleres e futuras accións (Carlshamre, 2005) insta a que non se acepte a referencia á intoxicación etílica como circunstancia atenuante nos casos de violencia dos homes contra as mulleres. Tal e como afirma De Luján (2013), a intencionalidade de pegar ou maltratar a muller non se constitúe co estado de ebriedade, nin se dilúe co estado de sobriedade. É a conduta violenta a que xera o maltrato, non o alcol. Aínda que en numerosas ocasións o home agresor emprega a súa adicción como unha escusa ou argumento para xustificar o seu maltrato. Por definición, a violencia de xénero non se sustenta nin nas drogodependencias nin en ningunha enfermidade mental nin noutros problemas persoais. Aínda que o consumo de alcol pode ser facilitador ao desinhibir a persoa que o consome, en ningún caso incide en que este teña que agredir física, psíquica ou sexualmente a ninguén; e que casualmente a persoa que agrede sempre a súa parella e nunca outro individuo da súa contorna (Castro Torres, 2015)
- A violencia de xénero débese aos celos. Os celos non son causa da violencia, son unha das estratexias que os maltratadores usan para controlar o comportamento da súa

parella, así como as súas relacións sociais, contribuíndo ao illamento da mesma, o que deriva en violencia psicolóxica. Este mito adoita usarse habitualmente para xustificar comportamentos egoístas, inxustos, represivos e violentos (Bosch e Ferrer, 2012; De Luján, 2013)

- A maioría de agresións sexuais e violacións son por parte de descoñecidos. O feito de que o maior perigo para as mulleres se sitúe no ámbito público e en concreto en lugares pouco transitados trátase dun mito moi difundido, que provén da idea de que o lugar da muller é o ámbito privado. Nun estudo realizado polo Instituto Andaluz da Muller (Ministerio de Sanidade, Política Social e Igualdade, 2011) alertábase de que só nun 13% dos casos a violencia sexual era xerada por un descoñecido, e que a maioría de abusos sexuais son perpetrados por persoas da contorna máis próxima á vítima. As agresións sexuais son unha grave forma de violencia machista que vulnera a dignidade e integridade das mulleres. A Unión Europea calculou que un 40% das mulleres sofren insinuacións sexuais non desexadas, contacto físico ou outras formas de acoso sexual, só no lugar de traballo, e que moi poucas denuncian por medo á opinión allea e posibles represalias (Bosch e Ferrer, 2012)
- Mitos sobre as mulleres maltratadas
 - As mulleres cunhas certas características teñen máis probabilidades de ser maltratadas. As mulleres maltratadas non presentan un determinado perfil; poden ser mulleres de calquera idade, posición social, rango económico ou nivel intelectual (Carlshamre, 2015)
 - Se as mulleres que padecen violencia de xénero non abandonan esa relación por algo será. Este mito baséase na teoría do masoquismo; pénsase e tamén se di que se as mulleres maltratadas non abandonan a relación, será quizais porque lles gusta. Realizar esta afirmación é responsabilizar a vítima da pésima situación que padece e adxudicarlle un comportamento patolóxico: o de desexar ser agredida (De Luján, 2013). Ningunha vítima goza coa tortura, ao contrario, sométese para evitar a violencia. Ademais, a violencia non adoita empezar repentinamente, senón con pequenas actitudes de control e/ou dominación mesturadas con falso agarimo e atención. Isto impide que a muller identifique a situación violenta e que aos poucos vaia aumentando, entrando así no denominado ciclo da violencia de Walker (1979, cit. en Castro Torres, 2015, p. 132). A propia desvalorización e a carencia afectiva provocadas polo maltratador impídenlle romper o vínculo. Ademais, a crenza (ou realidade) de que non vai ter apoio social para poder seguir adiante se remata con ese sufrimento, a revitimización por parte das autoridades e, nalgúns casos, a dependencia económica inflúen negativamente na súa decisión. Formuláronse diferentes modelos teóricos para explicar a permanencia nunha relación de maltrato, incluíndo a teoría do ciclo da violencia (Walker, 1984), a Síndrome de Adaptación Paradoxal á Violencia Doméstica (Montero, 2001) ou o modelo do labirinto patriarcal (Bosch, Ferrer e Alzamora, 2006)

- Se as mulleres padecen violencia de xénero algo farían para provocala. A violencia contra as mulleres non é resultado dunha provocación, senón a consecuencia dun infinito período histórico dominado polo patriarcado e a supremacía do varón sobre a muller. O patriarcado establece o dominio dos homes sobre as mulleres, e as medidas a tomar en caso de sublevación das mesmas. O maltratador pretende conseguir unha parella amoldada aos seus desexos a través da estratexia da violencia, utilizando as explicacións e mitos sociais ou creando as súas propias razóns para amoldala. O condicionamento social impulsa a que as mulleres sexan pasivas, dedicadas estritamente á súa parella, e que os homes exerzan o poder sobre todo, pero especialmente sobre o fogar e a familia. Este mito esténdese ata o punto de condicionar a actitude das mulleres que están sufrindo algún tipo de maltrato. Así, en España, máis dun 9% das mulleres que non denunciaron a súa situación de violencia de xénero aseguran que foi porque se sentiron responsables: pensaron que era culpa súa. Segundo o Eurobarómetro, o 46% de europeos/as creen que as mulleres maltratadas provocaron elas a violencia que sufrían. (Castro Torres, 2015). Por outra parte, a Declaración sobre a eliminación da violencia contra a muller (Naciones Unidas, 1994) colocou a violencia contra as mulleres no marco dos Dereitos Humanos, explicando que as mulleres deben gozar dos dereitos e liberdades fundamentais e estes deben ser protexidos, e que as diferentes formas de violencia contra as mulleres son violacións dos dereitos humanos (Heyzer, 2000, cit. en Bosch e Ferrer, 2012, p 550). A *Declaración e Plataforma de Acción de Beijing* (Naciones Unidas, 1996) destaca que a violencia contra a muller é á vez unha violación dos dereitos humanos das mulleres e un obstáculo para o pleno goce de todos os dereitos humanos por parte das mulleres
- Mitos relativos á importancia do problema
 - A violencia de xénero é un fenómeno puntual, moi localizado. Este mito non pode afastarse máis da realidade xa que os datos de vítimas mortais por violencia de xénero son moi preocupantes e revelan que a incidencia do fenómeno dista moito de ser escasa; a cifra de asasinatos é inmensa e dificilmente comparable con ningunha outra violencia, nin en cifras nin en extensión por todo o mundo, pero ademais hai que incidir en que esta é só a punta do iceberg (Castro Torres, 2015). Ademais, segundo as Nacións Unidas (2006a), trátase da forma máis común de violencia experimentada polas mulleres en todo o mundo. Por outra banda, un estudo do Banco Mundial (Heise, 1994, cit. en Bosch e Ferrer, 2012, p. 551) sobre dez factores de risco en mulleres de 16 a 44 anos determinou que a violación e a violencia de xénero causaban máis invalidez e morte que o cancro, os accidentes de circulación, a malaria ou a guerra. En Europa entre un 20-50% de mulleres foron vítimas de violencia conxugal; e é máis probable que unha muller sexa golpeada, violada ou asasinada pola súa parella que por calquera outra persoa (Keltosova, 2002, cit. en Bosch e Ferrer, 2012, p. 551). A investigación da OMS determinou que a porcentaxe de mulleres que sufriron violencia física ou sexual ou ambas a mans da súa parella ao longo da súa vida oscilaba entre o 13% e o 61%. Ademais, o

Estudo a fondo sobre todas as formas de violencia contra a muller (Naciones Unidas, 2006) recolle datos de 71 países que mostran prevalencia desta violencia de entre un 5% e un 69%. En España, a macroenquisa (Instituto de la Mujer, 2006) mostrou taxas de maltrato técnico (mulleres que afirmaban ser vítimas de certos comportamentos considerados indicativos de violencia) a mans da parella ou exparella entre o 9% e o 7,2% e taxas de maltrato declarado (mulleres que recoñecían padecer violencia no último ano) entre o 1,9% e o 2,1%

- A violencia psicolóxica ou emocional non é tan grave como a física. A violencia psicolóxica ou emocional contra a muller sempre recibiu menos atención nas investigacións sobre a violencia contra as mulleres, malia que sempre acompaña a esta. Esta violencia causa tanto dano á saúde física, mental e emocional da vítima como a violencia física e pode, ademais, ser precursora doutras formas de violencia e ata derivar na morte. De feito, as mulleres que sufriron violencia de xénero teñen máis risco de padecer outras enfermidades que aquelas persoas que non a padeceron. Polo tanto, o alcance da violencia de xénero é moi elevado, supoñendo un importante desgaste na saúde das vítimas. As súas consecuencias a nivel psicolóxico non poden menosprezarse, pois poden perdurar moito máis tempo que algunhas lesións físicas
- Os homes e as mulleres son violentos/as por igual na parella. O *Informe Mundial sobre a Violencia e a Saúde* (Heise e García-Moreno, 2003, cit. en Bosch e Ferrer, 2012, p. 551) sinala que, aínda que as mulleres poden agredir as súas parellas masculinas e se dan actos violentos en parellas do mesmo sexo (a maior parte de violencia que reciben os homes provén doutros homes) a violencia na parella é soportada en proporción abafadora por mulleres e infrinxida por homes. Ademais, a investigación indica que as consecuencias da violencia na relación de parella difiren entre os homes e as mulleres, o mesmo que os motivos para perpetrala, de modo que a violencia dos varóns cara ás mulleres ten consecuencias moito máis graves e considérase xustificada pola cultura, a tradición e o suposto dereito dos varóns a disciplinar ou controlar as súas mulleres
- Mitos negacionistas ou neomitos
 - Síndrome de alienación parental (SAP). Este termo foi acuñado polo médico Richard Gardner en 1985 para describir as súas impresións clínicas dos casos que el cría que eran falsas acusacións de abuso sexual infantil. Esta teoría interpreta o incesto e a pedofilia como benignos, como condutas non abusivas e é o reflexo daqueles activistas que defenden a pedofilia como un modo de orientación sexual posible. É de sinalar que este termo non foi recoñecido por ningunha asociación profesional nin científica, nin foi avalado pola OMS. Coa aplicación do SAP diagnósticase que o menor rexeita ao pai porque a nai o manipulou, reforzando así os mitos da perversidade e malicia das mulleres sen ter en consideración outros factores que poden orixinar tal rexeitamento. O SAP é un recurso violento que usado polos que se identifican como alienados, chama á violencia ao poñer en mans de suxeitos violentos un recurso lexitimado científica, cultural, social e xudicialmente (De Luján, 2013)

- A consideración de que as leis criminalizan o que son conflitos normais nas relacións entre homes e mulleres. Este mito parte da idea da separación entre o ámbito público e o privado. Considera que o ámbito doméstico non debe ser de carácter político, e que o que acontece no fogar debe quedar relegado ao mesmo. Pero, como afirmaba Kate Millet (1969), o persoal é político, e ningún acto de violencia debe quedar sen castigo. Ademais non se parte dun conflito entre iguais como debería ser, senón dunha situación na que o home, por ser o individuo privilexiado durante un longo período histórico patriarcal, controla, domina e establece o seu poder sobre a muller
- As denuncias falsas. É un dos mitos máis estendidos desde o postmachismo, aducindo que se está en contra do maltrato, pero asegurando que a maioría de casos denunciados polas mulleres son falsos. O mito das denuncias falsas é un tema recorrente cando algunha persoa ou institución sen coñecementos pretende demostrar que a violencia de xénero non é tan masiva como parece. Pero trátase dun mito de sinxela deconstrución: segundo datos da *Memoria Anual 2016* da Fiscalía Xeral do Estado (Madrigal Martínez-Pereda, 2016), no ano 2015, rexistráronse 129.292 denuncias por violencia de xénero, das cales só dúas eran falsas. Isto quere dicir que tan só o 0,0015% das denuncias presentadas foron falsas, se se teñen en conta as que estaban en trámite. Considerando os datos desde 2009, tan só o 0,0069% das denuncias por violencia de xénero se acreditaron como falsas. Ata se os 90 casos que estaban en tramitación ao momento do peche do informe resultasen en condena, a porcentaxe de falsidade non excedería o 0,0099% de todas as denuncias. Esta información permite deducir que en violencia de xénero non hai máis acusacións ou denuncias falsas que poida haber noutros delitos. O mito das denuncias falsas tan só persegue desempoderar as mulleres, desandando camiños xa transitados (De Luján, 2013)

Faise necesaria unha educación crítica, baseada no ensino-aprendizaxe da afectividade e a sexualidade, no desenvolvemento emocional, no desenvolvemento moral, no desenvolvemento social e na creación e desenvolvemento da identidade, que sexa capaz de desterrar dunha vez por todas estes mitos e erradicar todos aqueles elementos que reforzan a violencia contra as mulleres.

Percepción social da violencia de xénero e situación actual

A consideración social do que é e significa a violencia de xénero modificouse substancialmente ao longo do tempo, evolucionando nos últimos anos de forma máis acentuada. Pasouse de considerar este problema como algo privado, propio da esfera doméstica exclusivamente, a conceptualo como un problema social, propio do ámbito político, da esfera pública, definíndoo como o que realmente é, unha auténtica eiva social. A loita por considerar a violencia de xénero como un problema social de grande importancia foi dura e lenta, porque o patriarcado empregou, e emprega, as súas ferramentas para tratar de alterar a percepción sobre a violencia contra as mulleres.

Catro son os mecanismos máis frecuentemente utilizados para distorsionar a percepción sobre a violencia: a invisibilización (non nomeándoa ou nomeando só as súas expresións máis extremas ou as que se dan noutras partes do mundo); a normalización (identificándoa cos problemas que todas as parellas teñen); a xustificación (culpabilizando as mulleres que a confrontan e exculpando os agresores), e a minimización (explicándoa como un problema illado, un suceso).

Segundo a enquisa de *Percepción social da violencia de xénero* de 2014 (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2014), existe un rexeitamento xeneralizado á violencia de xénero:

- A maioría da poboación (89%) considera que os malos tratos cara á muller están estendidos na sociedade española
- A violencia exercida contra a muller no marco das relacións de parella é considerada inaceptable por case toda a poboación (92%)
- Unha parte importante da poboación móstrase tolerante coa violencia de control e de desvalorización da muller, así como coas ameazas. Unha parte importante da poboación non asocia o maltrato psicolóxico e o control do outro con violencia de xénero
- A maioría da poboación (66%) considera que non aumentou a violencia contra a muller, senón que cada vez saen á luz máis casos, non habendo diferenzas de xénero nesta valoración
- A maioría da poboación (89%) considera que se as vítimas aguantan é polos/as fillos/as
- Un terzo das persoas entrevistadas considera que se as mulleres sofren maltrato é porque o consenten

Por outra banda, as conclusións máis relevantes do estudo denominado *Percepción social da violencia de xénero na adolescencia e a mocidade* levado a cabo pola Delegación do Goberno para a Violencia de Xénero (2015), son:

- A percepción de que a desigualdade de xénero é grande está estendida entre a mocidade aínda que as persoas novas perciben menos desigualdades entre homes e mulleres que o resto da poboación
- A mocidade considera inaceptable a violencia de xénero así como a violencia física e a violencia sexual, pero unha gran porcentaxe de adolescentes non identifica os comportamentos de control con violencia de xénero
- Un 81% da mocidade coñece a Lei Integral contra a Violencia de Xénero, o teléfono 016, ou recorda algunha campaña de sensibilización contra a violencia de xénero

En conclusión, malia que se avanzou positivamente en canto á percepción da violencia de xénero como eiva social, aínda existen pensamentos e crenzas que reforzan e defenden a

existencia deste tipo de violencia, como consecuencia do labor do patriarcado para asegurar a súa dominación e perpetuación. Malia todo o avanzado en materia de igualdade de xénero, a realidade mostra que as mulleres seguen sendo asasinadas, maltratadas e humilladas.

Capítulo II

Evolución histórica da situación da muller: o patriarcado na sociedade e na escola galegas

Neste capítulo centrarémonos en explicar o concepto de patriarcado, para posteriormente afondar no mesmo facéndonos conscientes da longa traxectoria histórica que durante tanto tempo mantivo (e mantén) a muller marxizada e discriminada. Por último, centrarémonos no xeito en que o patriarcado, como estrutura social dominante, inflúe no sistema educativo e na educación en xeral.

O patriarcado: concepto

O termo de *patriarcado* recibe o recoñecemento xeral a partir da obra de Kate Millet, *Política sexual*, editada orixinalmente en 1969, e inclúe dous compoñentes básicos: unha estrutura social, que é o sistema de organización social que crea e mantén unha situación na que os homes teñen máis poder e privilexios que as mulleres, e unha ideoloxía que lexitima e mantén esta situación. Esa ideoloxía foi definida por Millet (1969) como un conxunto de crenzas que lexitiman o poder e a autoridade dos maridos sobre as mulleres no matrimonio ou na parella e un conxunto de actitudes ou crenzas que xustifican a violencia contra aquelas mulleres que violan ou que se percibe que violan os ideais da familia patriarcal.

O patriarcado é unha antiga e lonxeva construción social, que se caracteriza pola súa universalidade. Tamén hai que destacar o seu carácter adaptativo, ao constituírse como estrutura central de todo tipo de sociedades, sexan tradicionais ou modernas, do norte ou do sur, do leste ao oeste, ricas ou pobres.

En palabras de Kaufman (cit. en Lomas, 2008), o patriarcado non é só un problema para as mulleres. O gran paradoxo da cultura patriarcal é que as formas daniñas de masculinidade dentro dunha sociedade dominada polos varóns son daniñas non só para as mulleres senón tamén para eles mesmos e para os outros varóns diferentes ao prototipo home cis branco heterosexual.

A partir do concepto e da idea do patriarcado xorden unha serie de termos que convén explicar:

- Androcentrismo: fai referencia á cultura centrada no varón ou un sistema de pensamento no cal o relativo ao varón é identificado ou valorado como o normativo. É dicir, este concepto fai referencia á visión do mundo que sitúa ao home como centro de todas as cousas
- Sexismo: prexuízo baseado no xénero, que introduce as actitudes sobre os roles e as responsabilidades considerados adecuados para homes e mulleres, incluíndo tamén as crenzas sobre as relacións que deben manter entre eles (Moya, 2003, cit. en Yubero, Larrañaga e Navarro, 2010)
- Misoxinia: refírese ao odio, rexeitamento, aversión e desprezo dos homes cara ás mulleres e, en xeral, cara a todo o relacionado co feminino (Ferrer e Bosch, 2000). Trataríase da forma máis extrema de sexismo contra as mulleres

Evolución histórica na sociedade galega

A escola non está illada da sociedade, polo que é necesario comprender a influencia do patriarcado ao longo da historia na sociedade para comprender a súa influencia nesta e así poder actuar en consecuencia.

O patriarcado é un sistema histórico, ten un inicio e, como todo feito histórico, debe ter un fin. A continuación preséntanse os aspectos máis relevantes do mesmo ao longo da historia.

Atendendo ao estudo de diversos mitos da antigüidade, Bachofen (1987) dividiu a historia en catro fases. Ao principio dos tempos, a humanidade atopábase nun estado da civilización coñecido como hetairismo ou afroditismo, no cal dominaban os homes pola forza, quedando as mulleres sexualmente explotadas á súa mercé. Pero as mulleres, en resposta a esta situación, e debido á súa conexión coa relixión e a natureza, levaron ao home a unha fase máis alta da civilización, xurdindo deste xeito a sociedade amazónica (Llinares, 2012). Deste xeito, vaise relegando o home a un segundo plano e a disposición da femia. Esta civilización dá lugar, posteriormente, á xinecocracia, unha sociedade na que predominan os valores femininos por encima dos masculinos. Esta sociedade caracterízase polo matrimonio monógamo e réxese pola lei da nai terra. A muller non só domina a vida familiar, senón tamén a política, social e relixiosa. Pero esta sociedade pacífica tende a dexeñar (Llinares, 2012) e retrocédese ao amazonismo. De acordo con iso prodúcese un novo período de desenvolvemento, e evóluciónase ao patriarcado, rexido pola lei masculina e vixente ata o momento.

Centrándonos na incidencia do patriarcado na civilización galega, no relativo á civilización prehistórica, diversas investigacións consideran a existencia de roles asociados ao home e á muller (Pastor e Mateo, 2019).

O varón suponse o home cazador debido ao descubrimento de debuxos sen un sexo determinado que se presupuxeron masculinos (Dahlberg, 1981; Morace, 1999; Conkey, 2003; Owen, 2005 e González, 2009), e a muller, aínda que nos primeiros estudos só se asociaba ao coidado da infancia, posuía un papel de recolleitadora e de inventora de ferramentas. Este papel estaba directamente relacionado coa recolección ou co transporte, tanto do alimento como das criaturas (Llinares, 2010), ostentando esta a principal tarefa económica da época, ao ser a dieta maioritariamente vexetal (Linton, Lichardos, Martin e Voorhies, cit. en Herrera Gómez, 2012). Consonte isto, Francisca Martin- Cano Abreu (2001, cit. en Herrera Gómez, 2012, p.22), defende a idea de que, tanto nas familias paleolíticas como nas neolíticas, a muller gozaba dun gran poder social e económico. Tiña autonomía para moverse e ir cazar ou colleitar, e a súa dobre achega, económica e reprodutiva, permitíalle ter poder político e relixioso. Debido aos restos óseos atopados, que amosaban un maior desenvolvemento muscular na parte inferior do corpo, probablemente debido ás longas distancias que percorrería debido ao seu labor labor, sábese que o colectivo feminino era o grupo recolleitador. Grazas a estas novas achegas, con enfoque de xénero, da antropoloxía e outras ciencias sociais, hoxe é fácil supoñer que as mulleres prehistóricas non dependían da súa parella, dado que a estrutura social na que vivían era o clan, no que nenos e nenas eran criados pola comunidade en conxunto. Eran moitos os ollos que custodiaban e axudaban á supervivencia dos seres máis vulnerables do clan, e é fácil supoñer que as mulleres gozaban de liberdade de movemento e que a súa reclusión no espazo doméstico, segundo Engels, aparecería coa propiedade privada e a transmisión do patrimonio (recursos, animais, mulleres) entre homes (Herrera Gómez, 2012).

No caso da época antiga, os datos máis abundantes amosan unha situación indíxena na Galiza antiga (época prerromana, xa que da época romana non existe información empírica), caracterizada polo traballo das mulleres na terra, a posesión e herdanza da mesma e a recepción da dote (bens que circulan entre dos grupos familiares no momento dun matrimonio) dos homes (Estrabón, III, 4, 18; texto 9, cit. en Llinares, 2010, p. 75). Pero isto non supuña un maior status das mulleres; a pesar da posesión da terra por parte do colectivo feminino, sobrevalorada na concepción tópica de Galicia como sociedade campesiña, se os antigos galaicos varóns se dedicaban a outro tipo de actividades distintas das agrícolas (guerreiras e gandeiras), o poder público estaba nas súas mans; o prestixio social vai proceder sempre das actividades dos varóns.

En canto ao matrimonio, é de sinalar que son as mulleres (de dous grupos familiares), en vista das fontes, as que chegan a un acordo para celebrar matrimonios mediante o intercambio de varóns e bens, aínda que faltan moitos elementos para poder construír exactamente este sistema matrimonial.

Coa chegada da época romana cámbianse as leis sobre o matrimonio e concédeselle poder ao pai e ao futuro marido, incentivando entre as clases altas o matrimonio e a natalidade e estando permitida, por lei, a violencia contra a muller en caso de adulterio.

En canto á disolución do matrimonio, á parte de pola morte dalgún dos cónxuxes, podía realizarse por outras razóns. En primeiro lugar, pola vontade dos cónxuxes, orixina-riamente só do home: en caso de aborto sen permiso do marido, de adulterio (da muller) e de substitución das chaves das dependencias da casa. Se non había xustificación, a metade do patrimonio do home iría parar á esposa e a outra metade á deusa Ceres.

Os textos tamén destacan a actividade guerreira das mulleres, como símbolo dun amazonismo que iría parello coa xinecocracia. Porén, o que se desprende deles é máis ben o feito de que as mulleres participan dun xeito non institucionalizado, colaborando en momentos especialmente difíciles.

Centrándose no mundo medieval, é de sinalar que as opcións de vida das mulleres son fundamentalmente tres: o matrimonio, o convento ou a instalación na marxinalidade (Pallares, 2011).

Esta elección (ou máis ben imposición, xa que poucas mulleres podían elixir realmen-te a súa forma de vivir neste mundo tan patriarcal) estaba condicionada pola posición eco-nómica e social da cada unha delas. As mais acomodadas escollían o casamento, dado que na sociedade feudal apenas había lugar para a muller solteira. Pero para casar era preciso contar cun dote e, cando non se dispoñía do mesmo ou non se atopaba o marido axeitado, as mulleres da nobreza ou das clases urbanas acomodadas escollían o convento. Aquelas de condición social inferior debían barallar outras alternativas, como era o traballo de criadas, moi abundante nesta época, ou a marxinação, que en Galicia fai referencia a dúas formas esenciais: o concubinato, especialmente cando se realiza con clérigos, e a prostitución.

As mulleres que chegaban a contraer matrimonio eran consideradas como unha peza de intercambio para acadar situacións vantaxosas, e así elas eran entendidas como vasalos e os seus maridos como señores. A muller ocupaba en todo momento unha posición inferior respecto do home: incorporábase á familia do marido, mudaba de residencia, e o seu come-tido máis relevante fai referencia ao feito de concibir e educar a súa descendencia.

No relativo á vida monástica, a pesar de que tamén existía un dote, este era menor que para casar. A clase social tamén condicionaba neste caso o tipo de vida relixiosa á que as mulleres podían ter acceso. Nos mosteiros e conventos entraban damas e fillas de burgues-es, pero moi poucas mulleres novas pobres e humildes, debido a que as súas familias non podían pagar o dote co seu traballo. Aínda que se trataba dunha vida complexa, o colectivo feminino que lograba ingresar en mosteiros e conventos posuía unha maior liberdade que as demais mulleres para participar no mundo do que teoricamente estaban afastadas.

Fronte ás opcións do convento e do matrimonio, atopamos o mundo da marxinación que está representado por un espectro variado de mulleres, tales como concubinas, prostitutas, pobres, meigas e outro tipo de figuras femininas. A figura da concubina encarnaba nesa época unha forma de vida bastante usual.

Un segundo grupo marxinal feminino está formado polas mulleres que viven da caridade, aínda que non se coñece con exactitude a súa situación na Galicia medieval, debido aos exiguos testemuños documentais existentes sobre este particular.

O sector máis representativo da marxinación feminina está constituído pola opción da prostitución, unha imposición que se abre para as mulleres sen recursos, que non podían nin casar nin entrar no convento. No século XIII este fenómeno da prostitución ocupa un primeiro plano, debido á consolidación do espazo urbano. Será tolerado como un mal necesario para o bo funcionamento social, dado que evita adulterios e actos de violencia sexual.

Tanto a sociedade medieval como a actual, en moitos dos casos, teñen sinaladas actividades e roles diferenciados para os homes e para as mulleres. Os homes teñen a función do mundo exterior, fóra da casa; as mulleres, pola contra, teñen asignado o seu papel, as súas funcións no mundo interior, é dicir, dentro da casa.

Pero, nun ámbito esencialmente rural como é o galego pouco tería que ver esta situación, dado que o mundo doméstico tamén incluía o coidado dos animais, da leira, o amasar o pan ou o ir pola auga, actividades que se fan no mundo exterior, a pesar de non ser consideradas como exercicios económicos. En Galicia, as mulleres sempre compartiron o traballo doméstico co traballo nos campos e en corresponsabilidade cos seus maridos. Tamén hai que ter en conta que a todas as tarefas sinaladas hailles que engadir o labor da reprodución biolóxica e da crianza dos fillos e fillas. Con todo as mulleres campesiñas tiñan unha sobrecarga de traballo que nin sequera era recoñecido cando vendían a súa forza de traballo, pois os seus salarios, cando existen, son a metade do dos homes. As mulleres campesiñas son traballadoras a tempo compartido, é dicir, desde pequenas axudan nas tarefas do campo, logo cando casan convértense en forza de traballo da unidade familiar que forman e ao mesmo tempo levan todo o peso do mundo interior, ademais do traballo da procreación e crianza dos fillos e fillas. Pero o poder económico ou de decisión en canto á produtividade segue a estar nas mans dos varóns, é dicir, elas limítanse a administrar o que os varóns deciden achegar ao eido doméstico ou privado (Rodríguez Galdo, 1999).

No mundo urbano, no que se refire ao eido privado, as mulleres galegas, desde o século XII, compartírono co do eido público. A súa incorporación fíxose nun principio a través da familia ou ben ao quedar viúvas; estas substitúen a un marido ao que xa en vida axudaban, traballando no mesmo posto que aquel desempeñaba. Pero tamén as solteiras

gañaban a vida nas cidades, e mesmo algunhas casadas realizaban traballos diferentes aos dos seus homes, en institucións eclesiásticas ou como criadas, aínda que tamén se coñecen algunhas mulleres que desempeñaban outras actividades como as fiadeiras ou tecedeiras, e boticarias ou carteiras, entre outras, estas últimas profesións especializadas que as situaban a un nivel cultural semellante ao dos homes.

Todo isto pode levarnos a concluír que as mulleres do mundo medieval teñen un peso específico na esfera do privado, o que fai que no espazo público estean pouco oficialmente, e, á súa vez, este peso impídelles dedicarse ao seu mundo persoal e o seu cultivo como individuos.

No que se refire á cultura, é moi difícil determinar o grao de acceso á educación que tiveron as mulleres do medievo en Galicia. Entre os grupos inferiores, campesiñado ou mesteirais urbanos, a súa situación sería semellante á dos homes, é dicir, un analfabetismo de case a totalidade da poboación.

En canto á idade moderna, no mundo rural, a muller ten unha vida virada cara a fóra, implicada totalmente nas tarefas agrícolas e na produción dalgúns elementos específicos —têxtils, lácteos e outros—. En Galicia existía unha asociación económica e de forza de traballo entre o marido e a muller, no marco dunha complementariedade máis ou menos difusa polo solapamento, de feito, de moitas tarefas, constituía non só un imperativo, senón tamén a principal garantía para a supervivencia e reprodución dunhas explotacións campesiñas insuficientes. Trátase dun rol histórico activo das campesiñas galegas, tamén explicable pola longa tradición migratoria da poboación masculina, que colocou as mulleres á fronte da casa, da familia e da explotación.

No sector das actividades comerciais é posible documentar outra vía laboral significativa que se ofreceu ás mulleres do campo e, en ocasións, ás das cidades: a de taberneiras. Esta dedicación feminina xerou unha considerable conflitividade cun dobre carácter: causas que se inician en virtude de axustes de conta co seu empregado, e causas por escándalo público e prostitución encuberta ao amparo da taberna (Rodríguez Galdo, 1999).

Os empregos aos que acceden as mulleres neste contexto, vinculados sobre todo á subministración de alimentos, ao têxtil e á prestación de servizos, demandan unha escasa ou nula cualificación e resultan moi mal remunerados e moitos deles prolongan no exterior as súas cotiás responsabilidades domésticas.

En canto ao contexto urbano, as opcións principais de traballos para as mulleres urbanas eran ser criadas, matronas, enfermeiras e amas de cría, sendo a primeira opción a maioritaria por ser unha válvula de escape do mercado matrimonial e unha ocupación perfecta aos ollos de contemporáneos e moralistas.

No contexto da política, a exclusión total da muller dos cargos públicos, de goberno, administración, xustiza ou milicia, é clara, aínda que, con todo, permite matices por canto

a muller pode participar por vía indirecta, xa que nunha administración patrimonializada, como a dos séculos xvii e xviii, podería recaer nela, por testamento, doazón, dote, etc., calquera cargo venal, xa que a exclusión legal non impedía que a muller fose utilizada como ponte social entre grupos de poder; tamén por vía hereditaria unha muller podía situarse á cabeza dun señorío, sen que tivese nese caso menos prerrogativas cós varóns.

No ámbito da situación cultural e mental da muller, a información da que se dispón visibiliza as baixas taxas de alfabetización obtidas para o século xviii e primeiras décadas do xix (en 1860 só o 2,1% da poboación feminina sabía ler e o 3,6% ler e escribir). Debe terse en conta que, nunha sociedade conservadora e patriarcal como a galega, trataban de fomentarse virtudes domésticas en maior medida que o coñecemento en xeral, mediante a formación relixiosa (Rodríguez Galdo, 1999). Durante o século xviii diversos pensadores coinciden en teorizar sobre o estado de ignorancia en que se debatían as mulleres, sinalando que non se debía a unha cuestión biolóxica senón de inaccesibilidade á educación, e sobre a necesidade de poñerlle remedio. En calquera caso, continúaase considerando o fogar e a familia como o principal escenario feminino.

Xunto á vehemente defensa da institución matrimonial como baluarte da orde social, mediante o cal o colectivo masculino controlaba o feminino en todas as esferas, os discursos dominantes que falan das mulleres, tanto laicos como eclesiásticos, conéctanse moi estreitamente coa moral sexual, ao considerarse as mulleres como potenciais factores de disolución social.

Por outra banda, é de sinalar que o tratamento legal da muller no ordenamento castelán imperante en Galicia pecaba máis de paternalista que de autoritario. Así mesmo, a realidade demográfica e económica galega outorgaron á muller unha marxe de acción non despreziable, en especial alí onde os efectos da emigración se fixeron notar máis.

No relativo á Idade Contemporánea, toda a centuria decimonónica amosa, en conxunto, unha imaxe desoladora e sombría para a metade feminina da poboación, que ve constrinxida a súa vida polo discurso da domesticidade, que relega as mulleres ao ámbito da casa, reforza a supremacía masculina e a división sexual do traballo (Rodríguez Galdo, 1999). Ademais, a falta de recursos económicos fai que, en moitas ocasións, as mulleres se vexan abocadas ao matrimonio como única maneira de garantir o seu futuro, xa que o traballo asalariado feminino segue estando mal visto en case todos os sectores sociais, debido ao peso da relixión e da doutrina católica ao redor do matrimonio e da familia. Un dos piares fundamentais que sustentan a estrutura de desigualdade entre os sexos é a exaltación do papel das mulleres como reprodutoras na dobre vertente biolóxica e social. A muller ten a misión de ser o anxo do fogar; a ela perténcelle o ámbito afectivo e moral e a reprodución física e social da familia, é dicir, nela recae o coidado do resto da familia. Neste sentido, a

consecución dunha educación non discriminatoria con respecto á dispensada aos homes revelábase como a tarefa máis urxente, aínda que esta atopábase máis relacionada coa salvagarda da moral e co adorno social que coa instrución (Rodríguez Galdo, 1999).

En contraste coas continuas reivindicacións educativas do feminismo, chama a atención o escaso eco das voces que defenden o voto para as mulleres, tanto no século XIX, como nas primeiras décadas do XX. A pesar de que mulleres como Concepción Arenal e Emilia Pardo Bazán reivindican este feito, haberá que esperar, en Galicia, aos homes do partido republicano-federal, que en 1887 debaten, en Lugo, o seu *Proxecto de Constitución do Estado Gallego* (Asemblea Federal da Rexión Galega), para que presenten o dereito ao voto das mulleres. Pouco despois, establécese o sufraxio universal masculino, recollido na Lei do 26 de xuño de 1890 (Colección legislativa de España, 2018), o cal inclúe entre os votantes aos homes do proletariado. Isto deu lugar a que se considerasen ás mulleres suxeitos políticos diferentes por carecer da racionalidade necesaria para o exercicio da cidadanía.

No relativo á economía, é preciso afirmar que as mulleres galegas tiveron un protagonismo destacado na vida económica do país, en concreto, no traballo agrícola. O seu peso non fará máis que aumentar como efecto da emigración maioritaria dos homes; o que se traduce nunha maior feminización do traballo na explotación familiar (Rodríguez Galdo, 1999).

Non foi ata novembro de 1919 cando se aprobou a igualdade legal das mulleres cos homes. O modelo de muller como anxo do fogar vai perdendo forza, e aparece o concepto de muller moderna, unha muller culta, independente, incorporada ao mundo laboral.

O dereito das mulleres españolas e galegas á súa participación plena na vida política non se recoñecerá ata a segunda República. En 1887 o *Proxecto de Constitución para o futuro Estado Gallego* (Asemblea Federal da Rexión Galega) concedía o dereito ao voto ás mulleres coas mesmas limitacións propostas aos homes. As eleccións de 1933 son as primeiras en que as mulleres poden exercer o dereito ao voto o que supón un considerable avance na súa politización e incorporación á vida política.

Coa entrada do franquismo, a nova legalidade imposta derrubou as reformas levadas a cabo pola República e recolocou á muller novamente no espazo do fogar (Martins, 2011). Durante a ditadura, coa decidida axuda da xerarquía eclesiástica, artículase unha rede de dominación sobre as mulleres, da que será instrumento a Sección Feminina de Falanxe Española, coa finalidade de velar polos chamados bos costumes para así reconstruír a patria.

Os obxectivos que pretendían as forzas sublevadas coa imposición do modelo tradicional de muller eran a súa reclusión no fogar e o afastamento de calquera traballo remunerado que puidese distraela das tarefas asignadas. Pero as circunstancias existentes durante os anos de guerra reclamaron a súa man de obra nalgúns sectores, principalmente naque-

les ligados a abastecer os soldados nas fronteas (Cebreiros, 2013), entre os que destacan o sanitario, como enfermeiras e auxiliares; o asistencial, realizando tarefas de beneficencia, e, un dos máis destacados, a función de madriñas de guerra, para darlle unha distracción aos soldados. En definitiva, as actividades que levaron a cabo as falanxistas galegas neste período de guerra reforzaron a imaxe de muller ideal que se impuxo unha vez finalizada a contenda civil: nai, cristiá, abnegada, xenerosa... e que vai marcar as súas funcións durante o case corenta anos de Ditadura (Cebreiros, 2013).

No ano 1975, coa morte do ditador, iníciase o movemento de liberación das mulleres en Galicia. Ademais, foi declarado Ano Internacional da Muller polas Nacións Unidas. Nesta época formáronse grupos de mulleres que manterán as bases do feminismo galego, que se centra na procura da autonomía da muller (Fente, 2010). Tras as peticións básicas relativas ao traballo asalariado, ao recoñecemento das tarefas domésticas, á educación e á necesidade de superar unha lexislación discriminatoria, as feministas danse conta da relación entre a opresión e os seus propios corpos, e comezan a reivindicar novos dereitos como o divorcio, a legalización do aborto e o acceso aos anticonceptivos, entre outros.

Posteriormente, a promulgación en España da Constitución de 1978 (Cortes Generales, 1978) produciu unha modificación importante na situación lexislativa da muller: as mulleres equiparáronse aos homes de maneira legal en todos os ámbitos (civil, penal e laboral): a Lei 45/1978 do 7 de outubro despenaliza a venda de anticonceptivos (Jefatura del Estado, 1978a), a Lei 22/1978 do 26 de maio elimina os delitos de adulterio e amancebamento (Jefatura del Estado, 1978 b), o Estatuto dos Traballadores (Jefatura del Estado, 1980) declara o dereito ao traballo e á non discriminación por razón de sexo ou de estado civil, a Lei 11/1981 do 13 de maio de 1981 (Jefatura del Estado, 1981a) outorga á muller a capacidade plena e equipara xuridicamente a muller e o marido no matrimonio, tanto no aspecto económico como na patria potestade das fillas e dos fillos, promúlgase a lei do divorcio do 7 de xullo de 1981 (Jefatura del Estado, 1981 b) e a Lei Orgánica 9/1985 (Jefatura del Estado, 1985) recoñece o dereito das mulleres para abortar de acordo cos supostos contemplados na lei. Como se observa, a muller conseguiu unha importante igualdade xurídica nestes anos.

A partir dos anos 80 xorden unha serie de organizacións, revistas e sectores activos e organizados da sociedade galega que comezan a prestarlle apoio á loita feminista, tanto a nivel político como cultural e social. O feminismo institucionalízase e os partidos políticos implícanse na consecución dos obxectivos feministas. Tras estes sucesos iníciase a terceira etapa do feminismo en Galicia, denominada como época de transformación. Continúan as reivindicacións feministas, centradas nas agresións sexuais, e o espírito feminista segue avanzando. O aborto constitúe un obxectivo fundamental a conseguir nos anos 90. Nese

espazo temporal tivo lugar a creación das primeiras vogalías de mulleres en asociacións de veciñanza, as primeiras concellerías da muller e os primeiros consellos municipais da muller. Nesta década o feminismo galego xa abarca moitos campos (Fente, 2010). As políticas de igualdade xa son un asunto do Goberno. O movemento feminista galego caracterízase pola heteroxeneidade, a pluralidade e a diversificación, ao estar presente en institucións, partidos políticos e sindicatos, organizacións estudantís e xuvenís e en todo tipo de asociacións mixtas sensibilizadas cos dereitos femininos.

Tras esta fase, no ano 2000, xorde o que se podería considerar como unha nova etapa, un novo punto de inflexión no feminismo galego coa creación da Coordinadora Nacional Galega da Marcha Mundial das Mulleres. Fálase dunha fase de reestruturación, de explosión e xurdimento de moi variados feminismos, pero todos coa mesma base presente en campos que antes nin se podía imaxinar que conquistaría (Fente, 2010). A liberdade é, nesta etapa, a principal fronte aberta do feminismo galego, e do feminismo en xeral, unha liberdade que loita contra os prexuízos e as prohibicións morais da sociedade cisheteropatriarcal.

Influencia do patriarcado nas institucións educativas

Pensar, hoxe en día, na existencia dunha discriminación por razón de sexo nas organizacións educativas parece imposible. Considérase que a igualdade entre sexos está lograda na educación actual, sobre todo nas escolas mixtas sostidas con fondos públicos e outros organismos educativos. Porén, nesta institución seguen existindo modelos negativos de cara ao logro dunha educación igualitaria: desde os que manteñen e fomentan unha actitude discriminatoria en canto ás diferentes expectativas creadas en canto aos sexos, ata aqueles modelos que tratan de impoñer e establecer como única forma de vida válida, a cultura patriarcal. Polo tanto, a pesar de que a escola mixta non crea desigualdade, si que axuda a lexitimala. A institución educativa reproduce o que acontece na sociedade, reproduce a cultura e os valores dominantes e propón como neutra esa cultura que corresponde a unha soa parte da especie humana (Muñoz e Guerreiro, 2001).

Se o sistema educativo transmite este sistema patriarcal, os axentes inmersos nela contribúen á desigualdade. Educadores e educadoras non se comportan igual cun sexo ou co outro. O colectivo docente atópase tamén mergullado no océano patriarcal no que se criaron e medraron, e do cal reciben mensaxes sexistas en todos os ámbitos da vida, mensaxes que non recoñecen como patriarcais dado que é ao que están acostumbrados, e que transmiten inconscientemente ao seu alumnado. Os centros educativos e o profesorado flúen coa sociedade, e se esta última está repleta de elementos sexistas, entón a educación tamén o está. O discurso das mestras e dos mestres atópase mediatizado polos estereotipos tradicionais e son propensos a detectar aquilo que esperan atopar: cren que as alumnas son máis constantes, máis ordenadas e responsables, máis maduras que os alumnos, pero

tamén menos intuitivas e menos dotadas para as disciplinas científicas e técnicas que os seus compañeiros. De feito, na formación do alumnado estipúlase que as capacidades dos homes son o valor, a forza, o control e as habilidades das mulleres a subordinación, a debilidade e a submisión. A agresividade e a violencia son actuacións que se toleran como parte do comportamento masculino e que se empregan para acadar dominio e control do espazo, do tempo e das mulleres (Moreno Sánchez, 2010). En consecuencia, o profesorado actúa de xeito diferente co alumnado: as rapazas reciben menos atención que os rapaces naquelas materias máis técnicas (Muñoz e Guerreiro, 2001), inculca determinados valores morais ás nenas como a amabilidade, os coidados, a dozura, entre outros, e reprime a humanidade dos rapaces, ensinándolles a ocultar quen son. Ensinamos aos nenos a ser duros, e por conseguinte adquiren un ego fráxil, e ensinamos ás nenas a encollerse, a facerse máis pequenas, a estar ao servizo deses egos fráxiles (Ngozi Adichie, 2015).

Ademais, nos centros educativos, ao igual que na sociedade en xeral, os órganos de poder están representados na súa maioría polo colectivo masculino, e os modelos a seguir e a descubrir que se fomentan están fundados no colectivo homólogo, o que deriva nunha clara mensaxe sexista para o alumnado. Como ben afirma Chimamanda Ngozi Adichie no seu libro *Todos deberíamos ser feministas* (2015), se vemos a mesma cousa unha e outra vez acaba sendo normal; se só os mozos chegan a delegados de clase, ao final chegará o momento en que pensemos, aínda que sexa de forma inconsciente, que o delegado de clase ten que ser un mozo, e se só vemos homes presidindo empresas, comezará a parecer nos natural que solo haxa homes na presidencia das empresas.

No relativo á universidade, as nenas que obtiveron sempre mellores resultados académicos en primaria e secundaria vense relegadas a estudos de peor futuro profesional, pero que se ven obrigadas a escoller por ser mulleres, perpetuándose a desigualdade. Como afirmaba a defunta premio Nobel keniana Wangari Maathai (2006), canto máis arriba se chega, menos mulleres hai.

Os sistemas educativos lograron importantes avances na consideración e eliminación das formas máis evidentes de discriminación sexual nas súas políticas educativas, programas e prácticas. Con todo, permanecen estereotipos e comportamentos sexistas que teñen unha influencia negativa no proceso educativo do alumnado, e que impiden que se poida falar do logro da equidade de xénero na educación. O sistema educativo ten, desde a etapa de educación infantil ata a etapa universitaria, un importante papel para prover o alumnado da información precisa que lle permita comprender e poder actuar contra a violencia (Moreno Sánchez, 2010).

Conforme o expresado ata o de aquí, é necesario sinalar que o sexismo presente nas organizacións educativas pode adoptar diversas formas atendendo ao xeito de transmisión: o sexismo no currículo explícito e o sexismo no currículo oculto (Bonal, 1997).

En canto ao sexismo no currículo explícito, é preciso indicar que un dos indicadores máis claros do mesmo fai referencia á participación do alumnado nas diversas materias optativas e en diferentes tipos de estudos. O colectivo masculino avoga por materias ou titulacións de carácter máis técnico e científico, mentres que as rapazas se decantan por profesións ou materias máis vinculadas aos coidados, ás emocións, aos sentimentos, entre outros. Isto débese en gran medida ao proceso de socialización diferenciada, influenciado polos medios de comunicación e a cultura. A mesma programación curricular e a desigualdade presente nos materiais didácticos garanten unha clara discriminación sexual. A ausencia de mulleres no currículo, e en especial naquelas materias relacionadas co ámbito social é practicamente absoluta, e se aparecen é asociadas a roles tipicamente masculinos. Ademais, a linguaxe sexista existente nos mesmos, as ilustracións e os contidos mostran unha visión completamente androcéntrica da sociedade (Bonal, 1997).

Por outra parte, mais aló dos contidos, a través das expectativas que o profesorado ten do comportamento do alumnado, e das interaccións que teñen lugar na aula, os propios docentes reforzan as definicións de feminidade e masculinidade das súas pupilas e dos seus pupilos. Os estereotipos e a visión patriarcal que o persoal educador teña será transmitida inconscientemente ao alumnado.

En canto á existencia do patriarcado na escola galega, cabe destacar que, tal e como expresaron diversos autores e autoras (Varela e Álvarez-Uría, 1991; Viñao, 2002 e Calvo, Susinos e García, 2011), o centro educativo como institución da modernidade non naceu destinada a toda a infancia e xuventude. É importante preguntarse como se produce a incorporación dos grupos humanos que orixinalmente quedaron fóra deste proxecto alfabetizador orixinal e, en particular, como o fixeron as mulleres. Desta forma, a institución escolar, orixinalmente exclusivista, emprendeu sucesivas reformas parciais coa finalidade de incluír as clases sociais traballadoras, as mulleres, os grupos étnicos minoritarios e, de forma máis recente, as persoas con discapacidade (Parrilla, 2002). Aínda que estes cambios ou reformas parciais son incomparables entre si en moitos sentidos (o seu grao de éxito, as súas diferenzas no proceso e no resultado etc.), parece que é posible establecer unha pauta común neles, unhas etapas xerais que son compartidas e que ineludiblemente parecen percorrer todos os colectivos no camiño da súa incorporación ao sistema educativo. No caso particular das mulleres, estas fases foron recoñecidas como (Fernández Enguita, 1999; Subirats, 2006, cit. en Calvo, Susinos e Garcia, 2011, p. 553):

- Fase de exclusión. Trátase dun período histórico no que as mulleres non tiñan recoñecido o dereito de acceder á educación formal ou accedían a ela de xeito moi precario
- Fase de segregación. Un período en que as mulleres poden acceder á educación por vías paralelas e distintas ás existentes (que como se sabe estaban maioritariamente dirixidas aos varóns)

— Fase de integración. É un momento en que mulleres e homes conviven nos mesmos centros, co mesmo profesorado, materias curriculares, espazos, tempos etc. Ata ben entrada a Idade Contemporánea, as mulleres non gozaron dunha educación formal como a coñecemos hoxe en día. Na Idade Media tan só as mulleres de cidade podían recibir unha mínima educación intelectual que as capacitase para ler e escribir a duras penas. Na Idade Moderna, a educación ofertada ás mulleres baseábase simplemente na preparación para o traballo; desde pequenas aprendían os oficios por imitación e así preparábanse para a idade adulta, e para ser esposas e nais.

Na primeira metade do século XIX defendíase que as mulleres debían recibir formación para cumpriren o seu papel de anxo do fogar, misión especialmente asignada á muller rica e aristocrática. Trátase dunha educación diferenciada da que reciben os varóns, e que gardaba máis relación coa formación moral que coa adquisición de coñecemento, máis coa educación (que se dirixe ao corazón) que coa instrución (dirixida ao cerebro). Segundo isto estableceuse un currículo diferenciado para alumnas e alumnos. Esta idea perduraría moito tempo e a instrución pública feminina tería como única función a de paliar as deficiencias morais das familias de clase baixa e incidindo, como xa se sinalou, na súa formación moral. Correspondíase co modelo de muller dependente, primeiro dos pais e máis tarde do marido; motivo polo que non se prestaba especial atención á educación da muller, pois considerábase que o obxectivo da súa vida era velar pola felicidade doméstica, facer feliz ao seu home e proporcionar unha descendencia forte e saudable. A educación feminina era deste xeito recomendada pero non obrigatoria como no caso dos varóns (Pernas, 2011). Ademais, o modelo educativo establecía que debían existir escolas separadas para as nenas alí onde os recursos o permitisen, pero o escaso presuposto existente obrigaba a valorar como máis importantes e necesarias as de nenos, polo que as escolas femininas quedaban condicionadas á existencia de recursos.

Un dos discursos levados a cabo para consolidar a emancipación feminina en Europa no século XIX foi convencer os homes de que tras a instrución das mulleres non reinaría o caos nin nada semellante, senón que as vantaxes que supuña poder contar con mulleres instruídas era un grande avance (Pernas, 2011).

Coa aprobación en 1857 da *Lei Moyano*, que impulsa a implantación do ensino primario elemental para todos/as os/as españois/olas entre os seis e os nove anos, instaurando a obrigatoriedade escolar para as nenas e permitindo o establecemento de escolas normais de mestras, reábrese o debate sobre a conveniencia de educar ás mulleres e de que maneira (Rodríguez e Martins, 2014).

Ata a segunda metade do século XIX non se valoraba a importancia da educación e da escola en Galicia, pero esa mentalidade campesiña muda grazas en gran parte ás

correntes migratorias. Esta lei manteríase en vigor ata a promulgación da Lei Xeral de Educación no ano 1970.

Posteriormente, en 1876, nace a Institución Libre de Ensinanza (ILE), que avoga pola coeducación e defende o desexo de que o sexo deixe de ser un factor discriminatorio.

O acceso da muller ao ensino pasou por inmensos atrancos e deu lugar a fortes debates sociais ao longo dos últimos cento cincuenta anos. En primeiro lugar, porque supuña o cuestionamento das teorías que sostiñan a incapacidade intelectual da muller e a súa escasa intelixencia, argumentada de acordo co seu menor tamaño cerebral. En segundo lugar, pola capacidade socializadora que contén o feito educativo, non só polo significado do acto de recepción educativa dos coñecementos e das destrezas por parte dos e das docentes dentro dun espazo escolar, senón tamén polo significado simbólico do feito de ler, como un mecanismo intelectual e simbólico de acceso ao mundo real e virtual (Martins, 2012).

Admitidas certas capacidades do xénero feminino e aceptado un certo grao de socialización fóra da contorna doméstica, o debate ao redor do acceso da muller ao ensino centráriase en dúas cuestións fundamentais: ata onde e para que o ensino das mulleres. A cesión no permiso das mulleres ao ensino contiña o obxectivo de moldealas en principios e valores propios da familia tradicional, mantendo a súa función social, pero mellorando o seu adestramento para conseguir un mellor cumprimento das súas funcións na contorna privada e na social: o coidado do fogar e a formación das novas xeracións dentro dese espazo ou doutros que funcionaban como alongamento daquel. Con esta fin, creouse un currículo específico e particular para educar as nenas, currículo centrado nos labores propios do seu sexo, ao que se foron engadindo algunhas outras materias e actividades, se ben o máis importante non eran os contidos, senón a infiltración de valores morais que aseguraban a construción dunha identidade feminina non discordante co sistema (Rodríguez Galdo, 1999).

A relevancia outorgada ás mulleres no coidado e na formación dos demais era o motivo de que a profesión de mestra fose considerada a ideal para o seu sexo. Soamente o empeño dalgunhas pioneiras e visionarias conseguiría modificar e subverter o acceso das mulleres aos estudos superiores, non sen grandes obstáculos e en moitos casos con procesos e traxectorias colectivas ou persoais estigmatizadas en función de eleccións vocacionais non recomendables (Martins, 2012).

Esta sería a seguinte gran batalla das mulleres no acceso ao ensino: conseguir acceder á formación para acadar a súa realización persoal, formándose para si mesmas e polos seus propios intereses, e desenvolver a súa actividade profesional na contorna da esfera pública. Dúas cuestións de enorme calado que aínda hoxe permanecen sobre a mesa.

O período republicano (1936-1939), breve pero intenso desde o punto de vista educativo, tivo entre os seus grandes acertos a implantación do sistema de coeducación. Este

sistema permitiu unha mellora no proceso de convivencia natural de ambos os sexos nas aulas, potenciado tamén grazas á unificación dos currículos para os nenos e para as nenas, aínda que a formación para o fogar, unha materia exclusiva para as nenas, mantense mesmo nese período (Martins, 2012).

O longo período franquista (1939-1975) retomaría os principios educativos máis tradicionais, de modo que se reocuparían as aulas escolares cos currículos que ían transformar de novo as cativas exclusivamente no prototipo de muller-esposa e muller-nai. O impacto social de tal sistema educativo permanece aínda no imaxinario de varias xeracións de galegas e galegos. De feito, o franquismo non prohibiría o acceso das mulleres aos estudos superiores, pero a estrutura social e política creada polo réxime ditatorial impediría a socialización activa e pública das mulleres, cando menos ata moi avanzados os anos sesenta. En realidade, varias das xeracións de mulleres aínda vivas e educadas no franquismo viron lastradas as súas capacidades de empoderamento público, porque tiveron que sufrir un tipo de ensino que as reducía para desenvolver exclusivamente destrezas afectivas ou habilidades de atención e coidado dos demais. Nese momento, o ensino primario masculino considerábase claramente prioritario ante o feminino (Pernas, 2011).

Coa chegada da democracia, a orde social creada ía permitir unha maior capacidade de transgresión por parte das mulleres, que son as que posúen máis posibilidades de modificar as relacións sociais, persoais e políticas. Con todo, a permanencia do dominio sexual androcéntrico e a vixencia da súa ideoloxía como hexemónica seguía relacionando e asociando esta ideoloxía co poder e co predominio dentro dos espazos públicos. A día de hoxe, a carreira do acceso aos estudos por parte das mulleres está gañada, pero seguimos loitando por un acceso igualitario ao espazo público. Isto significa participar na construción da sociedade e do mundo do que desexamos facer parte. É o actual gran reto das mulleres de hoxe (Martins, 2012).

E o mellor xeito de acadar ese gran reto é traballando na coeducación e na prevención da violencia de xénero desde as primeiras idades e en todas as etapas educativas.

Capítulo III

O desenvolvemento humano dende a perspectiva de xénero

O capítulo comeza coa aclaración terminolóxica dos conceptos *sexo* e *xénero* para posteriormente centrarse no desenvolvemento evolutivo en xeral, e no desenvolvemento da identidade, no desenvolvemento moral, no desenvolvemento emocional e no desenvolvemento social dende unha perspectiva de xénero que permita recoñecer como se desenvolven os suxeitos a partir do seu sexo biolóxico e do xénero asignado pola sociedade.

Teoría sexo xénero

Para adentrarnos neste módulo é fundamental coñecer e aclarar os termos *sexo* e *xénero*, dous conceptos a miúdo confundidos e incluso empregados erroneamente como sinónimos, e que constitúen o sustento teórico de moitas situacións e prácticas que tratan de explicar a situación de desigualdade entre mulleres e homes ao longo do tempo e do espazo.

Non foi ata finais do século XIX e comezos do século XX cando se empezou a diferenciar ambos os conceptos grazas a importantes avances nas ciencias médicas e sociais. Tal e como explica Aranguren (2010), mentres o sexo se refire ás diferenzas biolóxicas e anatómicas universais entre mulleres e homes, o xénero é unha cuestión cultural que remite á clasificación social do que é masculino e feminino. É dicir, o sexo fai referencia á variable puramente xenética e biolóxica, a características determinadas pola natureza e universais que dividen aos seres humanos en dous sexos: muller ou home. Pola súa parte, o xénero sería o conxunto de ideas, representacións, prácticas e prescricións sociais que unha cultura desenvolve desde a diferenza anatómica entre os sexos, para simbolizar e construír socialmente o que é propio dos homes (o masculino) e o que é propio das mulleres (o feminino) (Lamas, 1999, p. 84, cit. en Araya, 2004).

Táboa 1

Principais diferenzas entre sexo e xénero

Sexo	Xénero
Características biolóxicas	Características culturais
Innatas	Adquiridas
Invariables	Variables
Universais	Determinadas pola cultura

Mentres que a utilización do termo *sexo* xa está consolidada na linguaxe científica, o nacemento da categoría *xénero* é bastante recente, a pesar de que diversos pensadores como Rousseau ou Kant xa falaban da suposta feminidade ou masculinidade intrínseca das persoas a partir do seu sexo biolóxico.

Na década dos corenta, desde o pensamento teórico-feminista, Simone de Beauvoir e a súa obra *O segundo sexo* (1949) sentan as bases para a construción dunha crítica cara á naturalización e xerarquización do binarismo dos sexos e os xéneros.

É en 1955 cando Money (1955) introduce o concepto de *xénero* nas ciencias médicas para referirse a todo canto unha persoa di ou fai para indicarlle á sociedade ou a si mesma o grao en que é neno ou home, ou nena ou muller, respectivamente.

Nos anos sesenta comeza a ser empregado o termo *xénero* como tal, cando algunhas investigadoras propoñen a necesidade de crear un marco teórico para as mulleres.

Con todo, non foi ata 1964 que o termo *xénero* propiamente dito foi acuñado. O debate comezou cando Stoller, en 1968, publica a súa obra *Sex and Gender* onde realiza unha separación de ambas as categorías en busca dun termo que explicase o que viña observando nos seus pacientes transexuais: a súa identidade sexual non se correspondía cos seus xenitais. Había que poñer nome ao sexo psicolóxico, entendido por Llanes (2010), como as vivencias psíquicas que ten cada persoa como home ou muller e que amosa ás demais persoas a través da propia personalidade. Relacionaríase co concepto de *identidade sexual* e refírese ás características que se consideran propias da masculinidade e feminidade en cada cultura. Pola súa parte Méndez (1996, cit. en Fernández Vázquez, 2000, p. 116) afirma que foi de Rosaldo (1974) a primeira aportación fundamental para a distinción conceptual entre sexo biolóxico e xénero social.

Nos anos 70 foise introducindo o concepto de *xénero* nas ciencias sociais ademais de desenvolverse como enfoque teórico. Feministas como Oakley (1972) e Rubin (1986) irán desenvolvendo o termo e destacando a necesidade de empregalo para así comprender as condicións de vida de moitas mulleres e a súa subordinación en numerosos casos; amosan

a importancia deste concepto para tratar de explicar e comprender as diferenzas culturais sobre o que significa ser home e muller nun determinado contexto e espazo.

En conclusión, na actualidade podemos entender o xénero como unha construción simbólica que posúe multitude de implicacións que afectan a vida completa das persoas, a forma de sentir e demostrar a propia afectividade, o modo de estruturar o pensamento, as estratexias de resolución de problemas e a toma de decisións, o imaxinario, as fantasías, os valores etc. (Freixas, 2001). É dicir, determina a categorización social dos individuos nos diferentes tempos e nas diversas culturas.

Desenvolvemento evolutivo: concepto

Horno Goicoechea (2004) determina que o desenvolvemento evolutivo dunha persoa fai referencia ao ciclo vital que vai desde o seu nacemento ata a súa morte. É o proceso que nos fai ser como somos.

Algunhas características representativas do desenvolvemento evolutivo son as seguintes (Hoffman, Paris e Hall, 1995):

- É continuo, acontece ao longo da vida e en todos os momentos da mesma
- É acumulativo, a capacidade de aprender depende en parte das experiencias previas
- É direccional, vai de menor a maior complexidade
- É organizado
- É diferenciado, as accións da infancia pasan de ser globais a cada vez máis precisas
- É holístico, as adquisicións diversas atópanse sempre integradas. Os diferentes aspectos do desenvolvemento evolutivos están relacionados e dependen uns dos outros
- Está influenciado por factores ambientais e hereditarios
- Adopta un ritmo diferente de acordo coas características propias de cada suxeito

O desenvolvemento humano é un proceso complexo que pode dividirse en tres ámbitos principais (Moreno Hernández, 2004; Pérez e Navarro, 2011): o biofísico, o cognitivo e o socioafectivo. No capítulo centrarémonos neste último, en concreto no desenvolvemento identitario, moral, emocional e social.

Desenvolvemento da identidade

A identidade constitúe unha construción persoal xa que involucra o recoñecemento da singularidade que permite a un individuo saberse como único, pero á súa vez, é tamén unha construción social porque recolle os atributos que unha sociedade emprega para establecer categorías de persoas, de maneira que unha persoa pode identificarse cun determinado grupo e diferenciarse doutro.

Pódese definir a identidade como o modo de sentir, comprender e actuar no mundo a partir dun sistema de valores, crenzas, actitudes e comportamentos que lle son comunicados e inculcados ao individuo dun grupo polo feito de pertencer a el (Bravo, 2007).

A partir da definición de identidade, poderase chegar a comprender o que se entende por identidade de xénero.

En palabras de López (1988, cit. en García Leiva, 2005) a identidade de xénero é a autoclasificación como home ou muller sobre a base do que culturalmente se entende por home ou muller. É o conxunto de sentimentos e pensamentos que ten unha persoa como membro dunha categoría de xénero.

Tradicionalmente, considerouse que a identidade feminina ou masculina estaban determinadas bioloxicamente, pero hoxe en día esta idea está caduca. Podemos afirmar que a bioloxía determina a mulleres e homes, pero é a sociedade a que determina a identidade feminina ou masculina.

A identidade de xénero, ao igual que a identidade, vaise desenvolvendo ao longo do ciclo vital, pero mantendo unha base que se constrúe nos primeiros anos de vida. Jato, Méndez e Iglesias (2006) establecen as seguintes fases na construción da identidade de xénero:

- Toma de consciencia individual sobre a pertenza ao xénero feminino ou masculino
- Sensación de compatibilidade persoal cun dos grupos
- Presión social para estar en consonancia coas persoas do mesmo xénero
- Reprodución social que desenvolve actitudes cara aos grupos de xénero acordes co estereotipo

Sobre como se produce a construción da identidade de xénero hai múltiples explicacións pero ímonos centrar en dúas liñas concretas: unha liña que se centra nos procesos internos ao suxeito (perspectiva cognitiva) e outra liña que estuda a interacción entre os procesos psicolóxicos básicos e os factores sociais e situacionais (os modelos de interacción socio-cognitiva e os denominados modelos sociais).

Dende a perspectiva cognitiva é de sinalar a concepción da identidade de xénero de Kohlberg (1966). Este autor, seguindo os estadios de desenvolvemento de Piaget, defende a existencia de tres etapas no desenvolvemento da propia asignación grupal (Fernández Sánchez, 1987 e García Leiva, 2005):

- Etiquetaxe de xénero: a esta idade, a infancia distingue como categorías distintas as mulleres e os varóns, aínda que tenden a pensar que o sexo dun suxeito pode variar se introducimos elementos externos do outro
- Estabilidade de xénero: a infancia amosa xa unha comprensión de que ao longo do desenvolvemento o xénero permanece estable, pero seguen pensado que o feito de modificar trazos que se consideran apropiados de xénero conleva un cambio de sexo

— Consistencia de xénero: Asimílese que ser home ou muller é un trazo estable de identidade malia a variabilidade situacional

Unha vez alcanzada a constancia de xénero, para acadar o proceso completo de identificación psicosexual, os diversos individuos deberán, nun segundo momento, escoller modelos a imitar do mesmo sexo e, por último, adherirse aos mesmos (Fernández Sánchez, 1987).

Por outra parte, dende a segunda liña argumentativa, destaca Bem (1981), o cal establece dende a súa teoría do esquema de xénero, que desde a infancia utilizamos unha serie de esquemas sobre o que é masculino ou o que é feminino, de maneira que iso nos axuda a interpretar o mundo que nos rodea e a comportarnos de xeito coherente coa construción que fixemos. Unha vez que alguén se autocategoriza como home ou como muller, procesa e interpreta a información segundo a súa pertenza grupal, sendo o contexto o que determina que é o adecuado para cada xénero (Martin e Halverson, 1983, cit. en García Leiva, 2005).

Esta proposta tivo un grande impacto, entre outros factores, polo extenso uso do cuestionario elaborado por Bem para a medición da identidade de xénero, o *Bem Sex Role Inventory* (BSRI) en 1974. Este inventario está formado por 60 ítems, 20 dos cales se refiren a características consideradas masculinas, 20 a femininas e 20 neutras (atribuídas a ambos os sexos por igual). Este test clasifica a unha persoa en función de catro categorías: masculinidade, feminidade, androxinia ou indiferenciación.

Dende a perspectiva máis social, a teoría socio-cognitiva do desenvolvemento do xénero (Bandura, 1986 e Bussey e Bandura, 1999) considera que a identidade de xénero se constrúe a partir de influencias sociais, como a familia e a sociedade. Para Bandura (1999), o modelado é fundamental no desenvolvemento da identidade de xénero, tendo un papel importante os xuízos de valor dos estereotipos de xénero e o prestixio que se lles atribúe (Malonda, 2014).

A estrutura social existente determina a identidade de xénero das persoas. Esta idea (Eagly, 1987), vén explicar que cada un dos membros da comunidade vai adoptar un rol nesa estrutura, rol que condicionará o sistema de interrelacións que o individuo establece (Sanz Guzmán, 2016). Os roles diferentes e desiguais para homes e mulleres créanse e mantéñense mediante a interacción co conxunto de individuos que conforma a sociedade, adquirindo esta separación un carácter de norma (Escartí, Musitu e Graza, 1988, cit. en García Leiva, 2005). Así mesmo, as normas sociais que fan referencia aos roles de xénero influirán na identidade de xénero (Escartí, Musitu, e García, 1988, cit. en Malonda, 2014). De acordo con, Tajfel e Turner (1986, cit. en Sanz Gúzman, 2016) afirman que o proceso de identidade de xénero supón unha autoadscripción a un grupo social, polo que as normas, condutas e actitudes comúns ao grupo de pertenza pasan a formar parte da identidade persoal.

Mais aló de todas as explicacións teóricas, a realidade amosa que, pese aos cambios acontecidos ao longo do tempo, o xénero segue presente nas nosas vidas, condicionando as nosas formas de ser e de comportarnos, determinando a nosa identidade. Pero, dado que o xénero é aprendido, tamén se pode cambiar. De feito, a non consolidación das pautas de xénero impostas desde o nacemento é un dos principais obxectivos que pretende acadar a coeducación.

Desenvolvemento moral

Ao longo da historia, a moralidade estivo dominada polos homes. A meirande parte das teorías reflicten explicitamente e unicamente o punto de vista e os valores masculinos. En ocasións, a perspectiva masculina atópase implícita e preséntase como universal e neutra en termos de xénero. De feito, moitos filósofos cuestionáronse que exista un punto de vista feminino sobre as cuestións morais, deixando claro a escasa preocupación polo interese das mulleres (Ortiz, 2014).

Por outra parte, cando se comezou a investigar o desenvolvemento moral de ambos os sexos, os estudos realizados arroxaban diferenzas entre mulleres e homes, presentando unha superioridade deles sobre elas.

No intento de comprender os aspectos morais do comportamento, cada enfoque enfatizou diversas facetas e factores determinantes da moralidade, podéndose distinguir tres orientacións teóricas principais (O'Connor, 1977, cit. en Barra, 1987; Medrano, 1995):

- O enfoque psicoanalítico, que se centra na dimensión de sentimento e enfatiza os determinantes motivacionais e emocionais. A moralidade é vista como un resultado da identificación da infancia cos seus proxenitores e da conseguinte adquisición de normas. Esta perspectiva psicoanalítica atribúe á muller un supereu, unha conciencia moral máis débil que a do home.
- A teoría da aprendizaxe social, que se centra nas dimensións condutuais e pon o foco de atención na acción do ambiente no desenvolvemento de habilidades de autocontrol (imitación, reforzos e castigos, prácticas educativas, procesos de aprendizaxe en xeral). Nas investigacións levadas a cabo desde este enfoque, as mulleres presentan máis dependencia do xuízo dos demais e da autoridade dos homes.
- O enfoque cognitivo-evolutivo, que se centra na dimensión de coñecemento e resalta o desenvolvemento de regras e a adquisición de principios universais. Este enfoque intenta explicar como o individuo estrutura unha orde moral externa, e como as súas estruturas cambian durante o seu desenvolvemento. Dentro deste enfoque é preciso destacar a Piaget, a Kohlberg e a Gilligan.

Piaget (cit. en Bonilla, 2005) levou a cabo unha serie de estudos con mozas e mozos de diferentes idades. Tras establecer unha evolución das concepcións infantís, chegou á conclusión de que os xuízos morais expresados polas nenas eran anómalos e difíciles de interpretar, o cal conduciu a eliminar a mostra feminina e a centrarse no estudo da masculina unicamente.

Por outra parte, Kohlberg (1966) retomou a cuestión do pensamento moral establecendo unha serie de etapas do desenvolvemento moral ligadas ás etapas do pensamento lóxico descritas por Piaget. Os seus primeiros traballos realizounos baseándose nos resultados arroxados por unha mostra integrada exclusivamente por varóns. Estes resultados deron lugar a outros traballos nos que as mostras de poboación se foron ampliando e diversificando, incluíndo suxeitos femininos e comparando os seus resultados, cos resultados dos seus homólogos masculinos. Isto provocou que se cualificaran os resultados das mulleres como anomalías. Conforme o establecido por este autor, a maioría das mulleres chegaban a un estadio de desenvolvemento moral inferior ao dos seus compañeiros. Kohlberg atribuíu este fenómeno á escasa posibilidade que tiñan as mulleres de exercer diferentes funcións sociais. As mulleres, relegadas no fogar, sempre desempeñaban o mesmo rol; en cambio, os varóns combinaban un rol familiar e outro profesional o que os capacitaba e os conducía a un maior desenvolvemento do pensamento moral. De aquí Kohlberg saca a conclusión de que as mulleres presentan un sentido da moralidade menos desenvolvido (Hyde, 1995), aínda que é necesario sinalar que o colectivo feminino se sitúa nese estadio porque os parámetros de medida tan só se corresponden a criterios masculinos.

De acordo con isto, pódese afirmar o seguinte (Medrano, 1995):

- Non existen diferenzas estruturais en función do sexo, pero si na orientación do contido
- As diferenzas atopadas en persoas adultas en relación á superioridade dos homes sobre as mulleres débese máis ao nivel de educación, ocupación ou a criterios inherentes aos suxeitos que ás diferenzas de sexo

En palabras de Walker (1984, p. 688):

A revisión da literatura resulta clara respecto á similitude entre o razoamento moral de homes e mulleres... Quizais chegue o momento de centrar a nosa atención noutros aspectos como o papel dos prerequisites cognitivos, as experiencias socioculturais que facilitan o desenvolvemento e o estudo da relación entre o razoamento moral coas emocións e a conduta.

Unha das críticas máis influentes das ideas de Kohlberg é a análise feminista realizada por Gilligan (1982). Esta autora afirmaba que Kohlberg só realizara as súas investigacións con varóns e que os dilemas morais que empregaban estaban nesgados. Ante estas deficiencias, Gilligan realizou un novo estudo no cal os suxeitos eran mulleres e os dilemas que se propoñían eran cuestións reais, como o aborto.

Gilligan (1982) establece que a principal diferenza entre o razoamento moral de homes e mulleres é que nelas o imperativo moral é a obrigaón de atender e aliviar o problema real do mundo, mentres que para eles o imperativo moral parece a obrigaón de respectar os dereitos dos demais e así protexer os dereitos da vida entre outros.

O traballo de Gilligan permítenos ser conscientes de que a dicotomía público-privado condiciona o noso papel como cidadáns e cidadás, así como a nosa posición no mundo e o modo que temos de percibilo. A modo de resumo, preséntanse unha serie de premisas aportadas por esta autora que poden servir de punto de partida para o cambio na loita por unha educación igualitaria (Peñailillo, 2009):

- Non corresponde afirmar que as mulleres teñan un sentido de moralidade menos desenvolvido que os homes
- As mulleres teñen un sentido de moralidade distinto ao dos homes, un que se sostén no ámbito do relacional e do coidado
- As mulleres vense conectadas cos demais e cunha identidade dependente do resto, mentres que os homes vense máis autónomos e separados do resto
- As mulleres danlle máis importancia ás relacións cos demais que as rodean, preocupálpalles máis as consecuencias dunha acción que os principios (xustiza) polos cales unha acción pode xulgarse como boa ou mala
- As mulleres xulgan as accións no contexto en que se producen, no canto dos homes que realizan os seus xuízos desde espazos hipotéticos ou abstractos
- A voz masculina foi a norma durante moito tempo
- As diferenzas morais entre homes e mulleres non están marcadas por condicións biolóxicas, senón que estas diferenzas xorden desde unha dimensión do contexto social, onde os factores sociais e de poder combínanse con factores asociados á bioloxía reprodutiva
- Ás mulleres excluíuselles en virtude do modelo masculino dominante á hora de suscitar e resolver os dilemas morais
- As mulleres teñen propostas morais distintas, que deben ser escoitadas e incorporadas no relato da historia dos seres humanos

A partir de todas estas teorías, débese ter claro que non existe un desenvolvemento moral diferenciado por nacer muller ou home, senón que é a sociedade patriarcal a que establece uns determinados códigos morais atendendo ao xénero atribuído a cada persoa, que se van interiorizando, ou non, a través da socialización diferenciada. Estes códigos morais diferenciados (normas, crenzas e valores) axudan ao patriarcado a garantir o desequilibrio dos sexos así como o poder masculino sobre o feminino, aínda que é de sinalar que para ambos os sexos ten consecuencias negativas.

Ao igual que a sociedade, a escola non é neutral na transmisión dos valores en concreto e da moralidade en xeral. Pero tampouco debe selo; debe afastarse das crenzas e valores que a cultura transmite, e propugnar por unha serie de principios morais que garantan a igualdade, o respecto, a paz, a tolerancia e a liberdade, entre outros.

Desenvolvemento emocional

O desenvolvemento emocional ou afectivo refírese ao proceso polo cal a nena e o neno constrúen a súa identidade, a súa autoestima, a súa seguridade e a confianza en si mesmas/os e no mundo que as/os rodea, a través das interaccións que establece cos seus pares significativos, situándose como unha persoa única e distinta. A través deste proceso o suxeito pode distinguir as emocións, identificalas, manexalas, expresalas e controlalas. É un proceso complexo que involucra tanto os aspectos conscientes como os inconscientes.

Pero que é a emoción? Goleman (1999), emprega o termo *emoción* para referirse a un sentimento e aos seus pensamentos característicos, ás condicións psicolóxicas ou biolóxicas que o caracterizan, así como a unha serie de inclinacións á actuación. Pola súa parte, Bisquerra (2000) define o concepto de *emoción* como “un estado complexo do organismo caracterizado por unha excitación ou perturbación que predispón para a acción” (p. 20).

Polo tanto, atendendo ao anterior, a idea da emocionalidade como concepto oposto á racionalidade é totalmente errónea. As emocións expresan o que acontece en relación ás nosas crenzas e valores, permiten que nos relacionemos coa contorna e con nós mesmos e indican a relación da persoa cos seus contextos e cos valores contextuais que a definen.

As teorías do desenvolvemento emocional e da emoción proliferaron enormemente ao longo da historia, sobre todo no século xx, pero son escasas as persoas teóricas que relacionaron o desenvolvemento emocional co xénero.

Entre elas, destacamos a Bandura e a súa teoría da aprendizaxe social, o cal expón que tanto o colectivo masculino como o colectivo feminino van levar a cabo o seu desenvolvemento emocional atendendo aos modelos presentes na súa contorna. Deste xeito, nos contextos predominantemente patriarcais, as mulleres vanse desenvolver emocionalmente do seguinte xeito (Rebollo, 2014):

- Esquecéndose de si mesmas para centrarse no demais
- Con un sentimento constante de culpa
- Con baixa autoestima
- Con medo a quedarse soas
- Rexeitando o éxito por medo ao rexeitamento social
- Ocultando, no caso de tratarse de mulleres exitosas, a súa identidade para ser aceptadas
- Sentindo vergoña no caso de non cumprir os mandatos sociais

Por outra parte, o colectivo masculino desenvolverase emocionalmente como segue a continuación (Rebollo, 2014) :

- Cunha gran falta de empatía
- Bloqueando o medo e a tristeza xa que son consideradas dende o modelo patriarcal como expresións de vulnerabilidade
- Sendo moi temerario e asumindo riscos excesivos para amosar a súa valentía
- A través de condutas violentas como formas de relación
- Empregando a ira como a única emoción permitida para el
- Amosándose afectivamente distantes
- Coa incapacidade de establecer lazos afectivos duradeiros
- Ocultando o amor ao consideralo como un signo de debilidade, especialmente en público

Ademais de Bandura, é de sinalar dende o construcionismo social a Averill (1980. cit en Bisquerra, 2009) o cal considera a emoción como un conxunto de respostas socialmente prescritas que seguen a un acontecemento. De acordo con isto, aquelas persoas socializadas diferencialmente segundo o seu xénero terán prescritas unhas determinadas pautas de comportamento e, polo tanto, unha resposta emocional diferente en función do seu sexo ante unha situación concreta. Polo tanto, partindo da teoría de Averill, pódese afirmar con rotundidade que nas sociedades patriarcais o xénero condiciona as emocións predominantes para as mulleres e para homes. Na mesma liña, Kemper (1981, cit. en Bisquerra, 2009) establece que as emocións se relacionan en maior ou menor medida cun xénero ou con outro debido á socialización diferenciada recibida. Deste xeito, cando a muller non cumpre co seu rol socialmente establecido de antepoñer o coidado das demais persoas ao seu propio sentirá un sentimento de culpa; en cambio, cando o home non cumpre co seu rol de ser o centro de todas as cousas, sentirá ira.

Se ben as perspectivas teóricas sobre o desenvolvemento emocional desde a perspectiva de xénero son escasas, é de sinalar o crecente interese por estudar o tema. Diversos estudos amosan os distintos mundos emocionais nos que medran nenas e nenos, resaltando as diferenzas sexuais na socialización e instrución emocional.

Así, no relativo á percepción e expresión das emocións, as mulleres amosan unha maior habilidade para percibir as expresións faciais que os homes (Babchuk, Hames, e Thompson, 1985; Kirouac e Dourei, 1985; Rotter e Rotter, 1988, cit. en Guil e Mestre, 2010), debido, en certa medida, á súa maior empatía coas demais persoas, á súa maior expresividade, á súa maior tendencia a adaptarse a outras persoas, ou a unha maior amplitude para usar a información emocional (Hall, 1979 e Noller, 1986, cit. En Guil e Mestre, 2010). Por outra parte, Elaine Scharfe (2000) atopou como a expresividade maternal e o

xénero da infancia estaban asociados con diferenzas individuais na expresividade do/a neno/a e que estas diferenzas eran estables no tempo. As nais amosaban maior expresividade coas nenas que cos nenos e, cando os nenos tiñan tres anos, as nais informaron de máis afecto positivo nas mozas e máis afecto negativo nos mozos. Con todo, comprobouse como as familias nas que a nai e o neno teñen conversacións sobre estados emocionais, os nenos adoitan chegar a falar claramente dos estados emocionais e a interesarse por eles (Dunn, 1990). Esta desigualdade na educación emocional termina desenvolvendo aptitudes moi diferentes. Deste xeito, as mozas captan mellor os indicadores emocionais e amósanse superiores que os mozos na expresión dos seus sentimentos. Os homes, en cambio, son socializados desde nenos para evitar expresar emocións. Isto, xunto aos roles socialmente establecidos para eles contribúe a minimizar as emocións relacionadas coa vulnerabilidade, a culpa, o medo e a dor (Brody e Hall, 1993; Hall, 1978, 1984; Lewis, 1978; McClure, 2000; Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers, e Archer, 1979, cit. en Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez, e Latorre Postigo, 2008).

En canto á comprensión das emocións, diferentes investigacións indican que tanto as nais como os pais discuten as emocións dun modo diferente en función de sexo do fillo/a, correspondéndose cos estereotipos de xénero existentes. Os traballos de Adams, Kuebli, Boyle e Fivush (1995, cit. en Guil e Mestre, 2010), Fivush (1993, cit. en Guil e Mestre, 2010) e Fivush, Brotman, Buckner e Goodman, (2000, cit. en Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez, e Latorre Postigo, 2008), amosaban que tanto nais como pais falaban sobre emocións con máis frecuencia coas súas fillas que cos seus fillos. As nais conversan sobre aspectos emocionais e usan máis termos emocionais que os pais. É posible que este tratamento diferenciado estea determinando que existan diferenzas na conciencia emocional entre homes e mulleres. De acordo con isto, Barrett, Lane, Sechrest e Schwartz (2000, cit. en Guil e Mestre, 2010) afirman que os varóns presentan unha menor conciencia emocional e xa que logo unha menor capacidade para comprender emocións e usar o coñecemento emocional.

No relativo á regulación das emocións atopamos novamente a existencia de certas diferenzas. As nenas tenden a destacar á hora de enmascarar emocións (Saarni, 1984, cit. en Guil e Mestre, 2010). Así, Cole (1986) atopou que as mozas sorrían máis que os mozos cando se enfrontaban a un premio que non lles agradaba, e eran máis sensibles ao contexto social. Polo tanto, téndese a asumir que as mozas regulan as expresións emocionais mellor, ou, como explicaría Davis (1995, cit. en Sánchez Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés Rodríguez, e Latorre Postigo, 2008), presentan unha maior motivación para regular as súas expresións emocionais, e ata para atendelas e expresalas, debido á aprendizaxe de xénero diferencial a unha idade temperá.

En conclusión, as diferenzas emocionais en canto ao xénero son debidas á dispoñibilidade ou eficacia no coñecemento das emocións, á accesibilidade ao coñecemento emocional e á motivación no uso do coñecemento emocional.

Para tratar de reducir estas diferenzas é importante levar a cabo dende as institucións educativas unha coeducación-emocional, é dicir, un proceso, que partindo dun diagnóstico previo sobre as emocións e os sentimentos de homes e mulleres, desenvolva a totalidade das competencias emocionais, a través dunha intervención estruturada, consciente e metódica, paliando as diferenzas xurdidas por cuestión de xénero.

Para isto, é importante ensinar ao colectivo feminino a adentrarse en maior medida no contexto público, sendo máis autónomas, desfrutando do tempo libre e sendo protagonistas da súa vida, e ao colectivo masculino a adentrarse no contexto privado, educando os afectos e a empatía e ensinando a importancia da corresponsabilidade e dos coidados. É dicir, trátase de cambiar os roles sociais patriarcalmente establecidos para así poder lograr una maior igualdade emocional.

Este tipo de educación é vital para acadar unha sociedade equitativa e igualitaria. Desde esta perspectiva, o sistema educativo non pode nin debe desentenderse deste labor e debe intervir nas diferentes etapas educativas. Para iso, o colectivo docente debe ser consciente de como os roles de xénero inflúen no diferente desenvolvemento emocional e como este feito modula as interaccións sociais, para así propiciar introducir na aula programas e actividades para desenvolver as competencias socioemocionais de xeito que, tanto as nenas como os nenos reciban as mesmas indicacións, motivacións, verbalizacións afectivas, orientacións na elección dos futuros estudos etc., independentemente do xénero ao que pertencen. En definitiva, a educación debe ser un contexto no que desaparezan as diferenzas por sexo nos diversos mundos emocionais nos que medra a infancia e a xuventude.

Desenvolvemento social

O desenvolvemento social é un proceso que acontece dende incluso antes do nacemento. Dende que nos atopamos no interior da nosa nai somos seres sociais, expostos á influencia da contorna, a cal vai determinar o noso desenvolvemento social como mulleres e como homes. Neste proceso de socialización, nós, como persoas, asistimos e facemos nosos os elementos culturais e sociais que favorecen e garanten a nosa integración na sociedade. Pero o desenvolvemento social non é neutro, difire segundo o sexo das persoas asignando modelos diferentes para mulleres e para homes de acordo co patriarcalmente establecido para un e outro sexo.

Xa dende o enfoque sociolóxico, Talcott Parsons (1959) establecía que o proceso de socialización se dá a partir da asimilación que se faga dos roles socialmente establecidos para que o individuo se desempeñe en cada un dos diferentes espazos (Díaz Barón, 1988).

Este autor sinala que a nena e o neno realizan a súa aprendizaxe dos roles e pautas sociais a través da imitación dun modelo adulto nun proceso unidireccional e esencialmente pasivo desde o punto de vista infantil, ao considerarse aos nenos e ás nenas como seres libres de todo tipo de contido que poden ser modelados ao antollo da sociedade.

Por outra parte, dende un enfoque psicolóxico, o condutismo ensina que as diferenzas entre os comportamentos de xénero se reforzan, ao igual que outras actitudes, a través dun sistema que entrega premios ou castigos a determinados comportamentos. De acordo con este enfoque condutual, o neno remata por comportarse como un neno, xa que recibe premios ao amosar actitudes masculinas e castigos por levar a cabo actitudes femininas.

Ademais, dende a psicoanálise, Freud (1957) suxire que as diferenzas entre os xéneros comezan na máis tenra infancia a consecuencia da tensión entre o neno ou a nena e os seus proxenitores. No caso do neno, a estrutura emocional xurdiría a partir do conflito que existe co seu pai polo amor de súa nai, o que levaría ao neno a identificarse co seu proxenitor, e polo tanto co modelo masculino, e viceversa no caso das nenas. O neno ou a nena identifícanse co proxenitor do mesmo sexo como o resultado do conflito de Edipo ou Electra, adoptando así comportamentos típicos sexuais e actitudes dese proxenitor. A resolución do mencionado conflito da lugar á identidade sexual feminina e masculina. Esta significa para o varón unha experiencia de autonomía, desvinculo da nai e unha identificación positiva co pai en canto ao poder fálico. Para as mulleres o resultado é unha identificación un tanto negativa coa nai ao considerala un suxeito impotente que asume a súa inferioridade orgánica fronte ao pai, e en xeral, fronte aos homes.

Dende un punto de vista cognitivo, Kohlberg, aplica o modelo de desenvolvemento da intelixencia de Piaget ao estudo de desenvolvemento da adquisición do papel de xénero. Kohlberg (1966) postula na súa teoría cognitivo-evolutiva, que existen estruturas centrais activas que determinan a evolución da identidade sexual e de xénero que se fundamenta no desenvolvemento cognitivo do mundo social. A organización cognitiva será a que determinará a evolución da tipificación sexual e, a medida que vaian evolucionando as estruturas cognitivas, evolucionarán tamén as actitudes sexuais (López, 1988, cit. en Freixas, 2012).

Para esta teoría o elemento fundamental do proceso de adquisición da identidade sexual e de xénero é o xuízo de autclasificación como neno ou nena que efectúa o suxeito, axudado primeiro polas asignacións sociais e logo polas diferenzas anatómicas.

Kohlberg e Ullian (1974, cit. en Freixas, 2012) establecen un proceso evolutivo para esta adquisición que tería as seguintes etapas:

- a) Adquisición da identidade de xénero. A identidade de xénero xorde a partir do xuízo da realidade física de que homes e mulleres son diferentes. As nenas e os nenos menores de 3 anos teñen unha visión simplificada do xénero; a infancia cre que

basta con poñerse unha saia e unha perruca, para que un home se transforme en muller. O neno e a nena aprenden primeiro o rótulo de neno-nena do mesmo xeito como aprenden os rótulos para cadeira, xoguetes, entre outros. Kohlberg (1972) propón que a identidade de xénero ou o correcto etiquetado no propio xénero se adquire sobre os 3 anos, pero o desenvolvemento do concepto completo de xénero, como un atributo constante e inmutable, prodúcese gradualmente entre os 2 e os 7 anos. Tal e como na súa teoría da intelixencia, Piaget demostra como ata os 6-7 anos a infancia non é capaz de concibir a constancia de magnitudes, do mesmo xeito, a organización cognitiva para a identidade sexual pasaría polos mesmos estadios en idades parecidas (Azaguirre, 2003)

- b) Constancia e irreversibilidade de xénero. Esta fase ten lugar arredor do período das operacións concretas. A constancia de xénero consiste na comprensión de que o xénero non se pode cambiar co tempo, que non se altera pola transformación das características observables como o vestido, as actividades, ou o peiteado e que o xénero non se altera tampouco por desexalo. Este proceso implica a comprensión de que certas propiedades das persoas non poden cambiarse malia a evidencia perceptiva, pola contra, similar á comprensión da identidade na conservación das substancias físicas. No momento en que a infancia entende que o xénero é unha característica permanente, estará en condicións de configurar unha sólida identidade de xénero onde o neno ou nena comprende, mediante a observación e a imitación, que hai determinadas condutas que conveñen mellor para un ou outro sexo. Sería nesta etapa onde os estereotipos de xénero adquiren maior importancia e influencia, adquiríndose a través da observación das accións e roles sociais de homes e mulleres
- c) Capacidade para relativizar e criticar os contidos sociais asignados aos roles de xénero. Estas etapas dependen basicamente dos procesos mentais que teñen lugar entre a infancia e a adolescencia. Por esta razón Kohlberg (1972, cit. en Azaguirre, 2003) considera que ao ir madurando intelectualmente o neno e a nena irán distinguindo o que é social do que é persoal e producirase unha maior flexibilidade respecto aos roles, estereotipos e actitudes sexuais. En conclusión, tal como cita Kohlberg (1972, cit. en Azaguirre, 2003), as identidades de xénero de cada persoa “son o resultado da organización evolutivo-cognitiva do neno e da nena nun mundo social no que os papeis sexuais están relacionados con nocións corporais e funcións sociais básicas, segundo moldes universais” (p.17)

Desde un punto de vista máis social, Bandura (1986) establece que é a través da aprendizaxe por observación e imitación de modelos como a infancia adquire un ou outro rol de xénero.

O proceso da aprendizaxe en canto á imitación de modelos constaría de tres pasos (Azaguirre, 2003):

- a) Aprender a distinguir-diferenciar padróns de conduta
- b) Xeneralizar experiencias concretas de aprendizaxe a situacións novas
- c) Practicar a conduta adquirida

Respecto á aprendizaxe por observación das condutas de xénero, as nenas e os nenos tenden a imitar modelos que respondan aos seguintes criterios (Azaguirre, 2003):

- Que sexan parecidos a elas e eles
- Que teñan poder-status social alto
- Que sexan percibidos como amistosos-benevolentes
- Que se sintan auto-recompensados e recompensadas polo resultado do seu comportamento

Independentemente das diferentes teorías sobre a adquisición dos roles de xénero, resulta evidente que a máxima responsable da división sexual é a socialización diferenciada provocada pola sociedade patriarcal. Dende o sistema educativo é preciso levar a cabo prácticas educativas transversais e consolidadas no tempo que supoñan un impacto no alumnado e que rachen cos estereotipos e roles sociais impostos pola sociedade patriarcal.

Capítulo IV

A socialización infantoxuvenil como condicionante fundamental na construción dunha sociedade igualitaria

Este capítulo comeza coa clarificación do termo *socialización*, e co afondamento nos conceptos de *estereotipos* e *roles de xénero* e nas súas correspondentes consecuencias sexistas durante o proceso de desenvolvemento social. Ademais explicaremos as diversas etapas deste proceso ao longo da vida dos suxeitos para, por último, centrarnos en cada un dos axentes que contribúen á socialización diferenciada na infancia.

A socialización: concepto. Estereotipos e roles

Pode dicirse que o ser humano desde que nace é un ser social, destinado a vivir nun mundo social e que, para iso, necesita a axuda das demais persoas. Desde o momento do nacemento e ao longo da traxectoria vital, miramos como son e que fan as mulleres e os homes nas nosas familias, no noso barrio, na escola, nos medios de comunicación, no traballo... Tal e como explica Elena Simón (2010, p. 63), desde o intre do nacemento, se non é antes, séguese marcando as criaturas con distincións que, podendo parecer superfluas, van facer que esas persoas medren aprendendo por todos os seus poros que o mellor de ser neno é non ser nena e que o mellor de ser nena é ser nai. Estes modelos de conduta ímolos interiorizando, imitando, incorporámoslos ás nosas vidas, facémoslos nosos e reproducímoslos. A este proceso de aprendizaxe chamámoslle *socialización*.

O proceso de socialización é un procedemento no que as persoas asisten e fan seus os elementos culturais e sociais que favorecen e garanten a adaptación e integración na sociedade.

Bosch, Ferrer e Alzamora (2006) entenden a socialización como o proceso que se inicia no momento do nacemento e perdura durante toda a vida, a través do cal as persoas, en interacción con outras, aprenden e interiorizan os valores, as actitudes, as expectativas e os comportamentos característicos da sociedade na que naceron, e que lle permiten desenvolverse nela.

O proceso de socialización difire segundo o sexo das persoas, asignando modelos diferentes para as mulleres e para os homes en función do tradicionalmente establecido para unhas e outros. É o que se coñece como socialización de xénero ou socialización diferenciada.

As claves da socialización diferencial son as seguintes (Cabral e García, 2001 e Poal, 1993, cit. en Bosch, Ferrer e Alzamora, 2006, p. 52):

- Por unha banda, os varóns son socializados para a produción e para progresar no ámbito público, esperando o seu éxito. Ademais reprímense a esfera afectiva. Poténcianselles as liberdades, os talentos e as ambicións; reciben moito estímulo e pouca protección; son orientados cara á acción, cara ao exterior e o macrosocial; son educados cara á independencia; incúlcase o valor do traballo como unha obriga prioritaria e definitiva da súa condición
- Pola outra banda, as nenas son socializadas para a reprodución e para permanecer no ámbito privado. Son educadas para que a súa fonte de gratificación e autoestima proveña deste espazo. En relación a iso, foméntase nelas a esfera afectiva; reprímense as súas liberdades, talentos e ambicións diversas; reciben pouco estímulo e moita protección; son orientadas cara á intimidade, cara ao interior e ao microsocioal. Son dirixidas cara á dependencia. O valor traballo non se lles inculca como unha obriga prioritaria e definitiva da súa condición

En definitiva, a socialización diferencial leva a que as nenas e os nenos, a que as mulleres e os homes adopten comportamentos diferentes e desenvolvan a súa actividade en ámbitos diferentes. Estas diferenzas entre sexos, xeradas por esta socialización, contribúen a confirmar a crenza de que son diferentes, e que se deben comportar de xeito diferente. Pero Simone de Beauvoir (1949) insiste en que a condición feminina (e a condición masculina) non só teñen que ver coa diferente orixe sexual das mulleres e dos homes, senón tamén coa aprendizaxe cultural da feminidade e da masculinidade en contextos íntimos e públicos como a familia, a linguaxe, a educación e a contorna afectiva e social (Lomas, 2008).

A socialización diferencial é un proceso que se autoxustifica a si mesmo, que provoca que as persoas interioricen os roles atribuídos ao seu sexo non como imposicións externas, senón como características específicas da personalidade diferenciada de homes e mulleres. Pero, como afirmaba Simone de Beauvoir (1949), a muller non nace, senón que se fai, referíndose a que aquilo que oprime e limita a vida das mulleres non é un feito innato, senón aprendido e forzado socialmente (Castro Torres, 2015). E acontece o mesmo para os homes, eles non nacen coa masculinidade que os caracteriza como xénero. A masculinidade é algo que se aprende, que depende das relacións que teña o varón, desde que nace, coa súa familia; co profesorado que teña e a educación que reciba; cos modelos e referentes cos

que vai medrando; cos homes adultos cos que conviva; cos contos, cos xogos e actualmente tamén coas imaxes que se visualizan na televisión, en definitiva, con toda a súa contorna social (Varela, 2002). A partir desta socialización diferenciada, nenas e nenos aprenden a esas idades o que a sociedade espera delas e deles.

Polo tanto, as persoas convértense en homes e mulleres en función da aprendizaxe de representacións culturais de xénero que dominan non só a súa constitución xenérica, senón tamén o carácter das relacións, que uns e outras manteñen en diferentes esferas sociais (Mosteiro García, 2010). Estas representacións culturais de xénero exprésanse e maniféstanse a través dos estereotipos de xénero, crenzas que se transmiten de xeración en xeración a través dun complexo sistema de interaccións no cal interveñen diversos axentes e institucións e que se adquiren na máis tenra infancia.

Deaux e Lewis (1984, cit. en Jayme Zaro, 1999) clasifican os estereotipos de xénero en catro grandes categorías:

- a) Estereotipos referidos a trazos de personalidade: o exemplo máis claro é o de dar por suposta a expresividade emocional na muller e o autocontrol no home. Outros trazos son tamén dicotómicos e, xa que logo, opostos: pasividade-actividade, submisión-dominancia, dependencia-independencia, intuición-raciocinio, inseguridade-seguridade en si mesmo, entre outros
- b) Estereotipos referidos a condutas de rol: as mulleres dedícanse aos cuidados, ás tarefas do fogar, etc. mentres que os homes realizan as reparacións da casa (electricidade, carpintería, mecánica...) ou ocúpanse do coche
- c) Estereotipos referidos a profesións: segundo os cales se repartiu o mercado laboral en función do xénero, sustentando así a tradicional división sexual do traballo. Estes estereotipos remitían as mulleres a profesións asistenciais relacionadas co seu suposto rol na sociedade, e afastábanas de posicións de responsabilidade e dirección; na actualidade este tipo de estereotipos seguen persistindo, así como as desigualdades de xénero no traballo tales como a discriminación salarial e o acceso a determinados postos laborais
- d) Estereotipos referidos á aparencia física: sometidos a cambios segundo a estética que domina en cada etapa histórica, manteñen con todo a dicotomía do xénero con claras raíces no dimorfismo sexual: as mulleres deben ser delicadas, sensuais, de cabelo longo, máis ou menos curvilíneas... e os homes altos, musculosos, de voz grave...

Algúns dos trazos determinantes que durante moito tempo definiron e seguen definindo en múltiples casos como deben ser homes e mulleres son os seguintes:

Táboa 2

Trazos asignados maioritariamente a mulleres e homes

Mulleres	Homes
Afectuosas	Agresivos
Atractivas	Atléticos
Cariñosas	Ambiciosos
Compracentes	Autoconfiados
Choronas	Aventureiros
Coquetas	Dominantes
Compasivas	Emprendedores
Débiles	Egoístas
Dependentes	Estables
Dóciles	Fortes
Emocionais	Individualistas
Femininas	Masculinos
Faladoras	Racionais
Sensibles	Seguros
Submisas	Valentes

Aínda que os estereotipos pertencen ao imaxinario colectivo, preséntanse como unha realidade obxectiva que gran parte da sociedade non é capaz de detectar.

A través dos estereotipos créanse os roles de xénero, que se poden definir como un conxunto de normas de comportamento e expectativas, propias de cada xénero e adxudicadas a mulleres e homes. Estes roles de xénero son interiorizados debido á enorme presión por parte da sociedade, e son considerados innatos a pesar de que non o son.

Un aspecto a destacar é o papel fundamental dos principais axentes de socialización na reprodución dos estereotipos de xénero. É a través da educación proporcionada pola familia e a escola, e a través da información obtida a través dos medios de comunicación ou dos grupos de iguais, onde as persoas adquiren e integran os estereotipos no seu imaxinario.

Etapas da socialización

Tal e como establece Yúbero (2004), a transmisión da cultura prodúcese a través de diversos procesos de interacción, podendo diferenciarse tres momentos estruturalmente distintos que promoven a introdución do individuo na súa cultura:

- A socialización primaria. Berger e Luckmann (1968, cit. en Caro Samada, 2015) definiron a socialización primaria como a introdución do individuo na sociedade

Dáse principalmente na familia e na escola. Trátase da etapa de socialización máis importante, xa que se o proceso de socialización primaria non se desenvolve de forma axeitada, o resto pode verse afectado. Ademais, é de sinalar que nesta socialización xogan un papel primordial a afectividade e os vínculos emocionais no seo da familia; trátase dunha aprendizaxe baseada na afectividade. Nesta fase ten lugar a formación da identidade do neno e a nena e o desenvolvemento do sentimento de identificación e pertenza ao grupo familiar

- A socialización secundaria. É o proceso que se desenvolve na etapa posterior á nenez e que induce ao individuo xa socializado a novos sectores do mundo da súa sociedade (amizades, escola, medios de comunicación, grupos de lecer etc.). Trátase dunha prolongación da primeira fase de socialización, que completa o proceso a través do fortalecemento dos hábitos e coñecementos adquiridos na familia e na escola
- A socialización terciaria. Ten lugar na vellez, o mundo social do individuo pasa a restrinxirse e a volverse monótono, polo que o suxeito vese obrigado a abandonar comportamentos xa aprendidos

Axentes de socialización

A socialización que mantén o suxeito desde a primeira infancia só é posible pola interacción con distintas persoas e organizacións, todas elas axentes de socialización, que desempeñan e simbolizan distintos roles, responsabilidades e metas.

Desde a modernidade, os principais axentes de socialización son a familia e a escola, aínda que estes vanse diversificando conforme se incrementan os contextos sociais de acción do individuo, pasándose da exclusividade da familia á influencia doutros axentes externos á mesma, como poden ser o grupo de iguais, a linguaxe ou os medios de comunicación de masas e as tecnoloxías da información e comunicación.

A familia

A familia é o axente de socialización primaria máis importante na vida da persoa, pois socializa o neno e a nena dentro do seu propio ambiente, influído pola realidade social, económica e histórica. Trátase da primeira institución de socialización onde as persoas aprenden como deben comportarse en función do seu sexo.

As familias son as unidades de convivencia onde se agrupa practicamente toda a poboación, polo tanto, dado que todos e todas son diferentes, as familias mostran unha gran diversidade. Esta unidade de convivencia ten tres funcións principais: a función biolóxica, relativa á reprodución e ao coidado das e dos membros; a función social, relacionada co proceso de socialización; e a función cultural, que ten que ver co proceso de transmisión de valores e normas culturais da sociedade na que se vive (Caro Samada, 2015).

En palabras de Simón (2010), non podemos ter a certeza de que todas as familias son igualitarias, e en caso de selo saberían, poderían e queredrían ensinar igualdade? A meirande parte da poboación adulta que ten ao seu cargo menores non dispón de coñecementos de feminismo e/ou igualdade, polo que é imposible que ensinen o que non aprenderon.

O proceso de socialización na familia realízase a través da imitación dos modelos de conduta do pai e da nai, reforzando deste xeito unhas condutas ou outras segundo respondan ás expectativas de xénero.

Xa desde antes de nacer, o sexo biolóxico xera unha serie de expectativas diferentes sobre o comportamento, o desenvolvemento e as capacidades, entre outros aspectos, das fillas e dos fillos. Do mesmo xeito, durante as primeiras etapas do desenvolvemento, maniféstase un comportamento diferenciado dos pais e das nais en función do sexo biolóxico das fillas e fillos. O modo diferenciado de vestir aos bebés, adxudicándolles cores apropiadas para cada sexo (rosa e azul); o encarrilamento a intereses e afeccións adecuadas ao seu rol, mediante a compra de xoguetes; e o fomento de motivacións específicas son algúns dos exemplos da socialización diferencial que os pais e as nais levan a cabo coas nenas e nenos. Deste xeito condicionan as súas actitudes e comportamentos na vida adulta. A división sexual do traballo, a complementariedade dos sexos e a xerarquía entre o feminino e o masculino continúase aprendendo no seo familiar.

É importante atender ao estilo de xogo, xa que os estudos levados a cabo indican que o tipo de xogo que os proxenitores e as proxenitoras realizan cos seus fillos é moito máis activo, mentres que o que realizan coas súas fillas tende a ser máis pasivo.

Ademais é de sinalar o tratamento diferencial exercido polas familias segundo o tipo de xoguetes cos que interactúan as nenas e os nenos. Cada individuo debe xogar con aqueles asignados para o seu sexo. Resáltase que os xoguetes destinados ás nenas achéganse máis ao contexto dos coidados, da beleza, entre outros aspectos, mentres que os creados para os nenos promoven en maior medida a competitividade, a agresividade, etc.

Ao chegar á etapa preescolar, as familias poñen unha atención especial no feito de que a conduta das súas fillas e fillos se manifeste da forma que se considera convencionalmente adecuada. A este respecto, é importante sinalar que é o comportamento inadecuado dos nenos o que se corrixe e reprende dunha maneira máis activa. Así, non xera tanta preocupación nos proxenitores que unha nena xogue con balóns e coches ou que se comporte dunha forma ruda como que un neno xogue cunha boneca ou mostre excesivos signos de sensibilidade. Na etapa escolar, as familias presentan diferentes expectativas respecto dos seus fillos e fillas, referidas principalmente ao desenvolvemento de determinadas capacidades.

As actitudes, valores e normas dominantes na nosa sociedade sobre a masculinidade e feminidade deixarán tamén sentir a súa influencia ao longo da adolescencia, etapa na que

se produce unha redefinición e procura da identidade sexual e de xénero. Durante este período, os mozos e as mozas seguen as pautas de comportamento asociadas aos roles de xénero convencionais influenciados polas actuacións dos proxenitores e dos grupos de iguais. Así, os pais e as nais adoptan un rol de proteccionismo respecto das súas fillas, tratando de exercer un maior control no que se refire ás saídas, horarios e amizades que cos seus fillos, aos que se lles concede unha maior liberdade.

En conclusión, a familia, como axente socializador de primeiro nivel, ten unha grande influencia sobre a infancia, tanto de xeito positivo como de xeito negativo.

O grupo de iguais

Do mesmo xeito que os demais axentes, o grupo de iguais tamén forma parte da socialización do ser humano. De feito, segundo Maccoby (1998, cit. en Moreira, 2011, p. 126) este constitúe o segundo axente de influencia primordial no proceso de construción da identidade de xénero nos primeiros anos da vida. O seu papel iníciase na etapa infantil, e intensificarase posteriormente na adolescencia.

É de sinalar que o grupo axuda á formación da identidade e ao autoconecemento e doutra banda aumenta a autoestima positiva, a través da aceptación no mesmo. Ademais, nel desenvólvese a sociabilidade e a afectividade, que son dúas capacidades realmente importantes para o desenvolvemento posterior.

Aínda que nenos e nenas nacen libres de estereotipos de xénero, as normas establecidas pola sociedade pronto os/as obrigarán a comportarse de acordo ao xénero establecido segundo o seu sexo. Debido a isto, na infancia é moi común atoparnos con grupos de nenos que xogan con outros do seu mesmo sexo a xogos que a sociedade considera apropiados segundo o xénero (fútbol, coches, videoconsolas), mentres que as nenas están noutro grupo xogando con bonecas ou xogos que reproducen tarefas domésticas, entre outros. Ademais, o grupo de nenos adoita xogar con maior frecuencia na rúa, no ámbito público, mentres que as nenas prefiren facelo nun lugar máis íntimo, no ámbito privado. Por outra banda, os nenos prefiren xogar en gran grupo, competindo entre eles, mentres que as nenas fano en maior medida en pequeno grupo, realizando actividades menos competitivas e máis pasivas.

Esta segregación de xénero nos grupos de iguais crea unha dinámica de socialización diferencial, dado que «o grupo exclusivo de nenas ou de nenos, independentemente do que sexa, acentuará comportamentos e roles inherentes ao seu xénero, e subestimarán trazos propios do rol de xénero contrario» (Rodríguez, 2006, p. 52)

En palabras de Moreira (2011), a interacción con rapaces e rapazas do mesmo sexo favorecerá a adquisición de actitudes, habilidades e condutas distintas para ambos os sexos, o cal terá importantes repercusións, tanto a curto prazo como a longo prazo.

Ademais, en caso de non obedecer as pautas de xénero establecidas, a presión do grupo acabará por reafirmar a identidade do individuo de acordo ao socialmente aceptado.

En conclusión, o grupo de pares exerce a súa influencia socializadora do mesmo xeito que a familia, a escola, a linguaxe ou os medios de comunicación: reforzando, castigando, modelando, e presionando, derivando finalmente este proceso na asunción, por parte da infancia, dunha identidade feminina ou masculina.

O centro educativo

Xunto coa familia, a institución educativa é un dos axentes socializadores de primeira orde, xa que é o contexto onde a infancia e a xuventude pasa a meirande parte do tempo. Aínda que o sistema educativo foi eliminando os aspectos discriminatorios contra as mulleres que eran máis explícitos, tales como o veto do acceso das mulleres a determinados estudos ou niveis ou a oferta de materias diferenciadas por sexo, outros aspectos séguense mantendo (Anguita e Torrego, 2009). A pesar de que a escola sexa mixta e os libros e o currículo sexan os mesmos para todos/as, os centros educativos continúan educando de maneira diferente a mulleres e homes mediante mecanismos invisibles a través dos cales se transmite unha distribución de roles sexistas (Garreta e Careaga, 1987).

Entre os diversos factores que contribúen a unha socialización diferenciada en función do xénero destacan o profesorado, a organización dos centros escolares e os materiais didácticos.

O profesorado constitúe un modelo de autoridade, apoiado en coñecementos específicos, e é, en definitiva, o que transmite uns valores determinados. Reproduce e transmítelle ao alumnado toda a carga cultural de diferenciación entre sexos e roles que teñen asumida. A través das interaccións escolares, definidas como os nexos que se establecen mediante o proceso de ensino-aprendizaxe entre docentes e estudantes dentro de diversos espazos da contorna educativa, constrúense determinadas relacións de xénero, formas de ser muller e home e maneiras de valorar o feminino e o masculino.

Aínda, de xeito inconsciente debido aos estereotipos que ten interiorizados, o profesorado adoita transmitir a cotío mensaxes con diferentes significados segundo se dirixan a rapaces ou rapazas.

É moi relevante sinalar, por outra banda, que as crenzas que os e as docentes teñan sobre o seu estudantado son un dos factores que máis inflúen na aprendizaxe e o rendemento do alumnado. Así, en numerosas ocasións, o que a sociedade espera da infancia inflúe nas expectativas que o profesorado ten do seu alumnado. As expectativas dos profesores e das profesoras materialízanse na idea de que a ciencia, os inventos, as máquinas, o deporte, o negocio, o comercio, o risco e a aventura son sempre intereses masculinos, e que o mundo

dos sentimentos, o dos traballos sedentarios, o dos coidados e o do doméstico, é o das nenas. Estas expectativas moldean o proxecto de vida das alumnas, e o varón identifícase co éxito pero a nena non, debido á socialización recibida.

A observación do comportamento docente pon de manifesto a adopción de modelos de interacción diferenciados cara ao alumnado dun e doutro sexo, tanto en situacións formais como informais (Huston, 1983; Subirats, 1991):

- Os mozos reciben máis atención.
- Proporcionáselles unha maior cantidade de interaccións verbais.
- Teñen máis oportunidades para a participación verbal voluntaria, expoñendo as súas opinións e intervindo no espazo colectivo da clase.
- Son máis motivados cara á toma de decisións de forma autónoma e a demostrar comportamentos independentes en relación co desenvolvemento e coas persoas coas que interactúan.

É dicir, na educación do alumnado dáse preponderancia aos rapaces sobre as rapazas.

Por outra banda, a linguaxe, como vehículo de comunicación entre profesorado e alumnado nas interaccións escolares, amósanos unha visión da realidade que condiciona unhas aprendizaxes concretas. Na aula adoita imperar o uso do masculino xenérico, o cal se concibe como unha linguaxe universal; linguaxe que coloca en segundo plano o protagonismo das mulleres porque o que non se nomea non existe.

No relativo á organización dos centros escolares, entendida como a distribución de roles e funcións dentro dunha unidade educativa, é de sinalar que inflúe nos estilos de vida e nas formas de comportamento que se desenvolven na escola.

As organizacións escolares adoitan dividir os espazos de diferentes xeitos para rapaces e rapazas. É así como homes e mulleres teñen espazos separados, dotándoos de distintos roles e tarefas dentro da organización. A xuventude debe asistir a baños e vestiarios distintos, en ocasións os rexistros dos seus nomes están separados e ata nas clases de educación física ocupan diferentes lugares no patio do colexio (Delamontt, 1980).

A organización dos centros escolares reforza, entre outras cuestións, o uso diferencial de espazos de xogo ou a identificación cromática de zonas exclusivas para nenas ou nenos. Rapaces e rapazas aprópiáanse e viven o espazo escolar, xa sexa na aula, no ximnasio ou no patio de xogos, de modo diferente.

Por outra parte, os materiais didácticos tamén poden ofrecer unha visión discriminatoria do masculino e do feminino no seu contido, na linguaxe empregada e nas imaxes.

Dado que o coñecemento universal está totalmente masculinizado, os materiais didácticos (libros de texto ou outros) invisibilizan as achegas das mulleres ao coñecemento científico e á sociedade ou outórganlles un papel secundario. Ademais, estes materiais non lle dan

importancia ao traballo doméstico e á organización familiar. É de sinalar, por outra parte, a linguaxe sexista e nesgada presente nestes materiais, da que se dará conta no apartado seguinte.

A escola, polo tanto, a través dos modelos que ofrece, xoga un papel esencial na socialización diferenciada das persoas.

A linguaxe

A lingua é un instrumento de comunicación e de representación simbólica da realidade. Que a linguaxe sexa simbólica quere dicir que ten capacidade para darlle significado á realidade que vemos e sentimos e que a través dos signos e símbolos (palabras, imaxes etc.) podemos coñecer e pensar sobre aspectos da mesma que non temos presentes pero que, con todo, se materializan cando somos capaces de comunicalos.

A linguaxe non só reflicte a cultura senón que a condiciona, limitando e mesmo guiando a forma de pensar, xa que é un instrumento de clasificación e interpretación desta. Como espello da cultura na que vivimos, o uso da linguaxe a través das súas diferentes manifestacións (oral, icónica, escrita, plástica, audiovisual) facilita ou evita unha percepción sexista da realidade.

As linguaxes non son naturais, senón produtos das culturas e todas son sexistas e patriarcais en menor ou maior grao (Simón, 2010). Tal como afirma Olga Castro (2015), a linguaxe é un poderoso configurador da realidade: a través dela reflíctese e transmítese o pensamento e a cultura, pero tamén se constrúe a identidade dos grupos sociais e das persoas. Non se pode percibir a linguaxe como xeito neutral e obxectivo para describir a realidade, senón como unha ferramenta coa que se pode mudar o mundo.

As diferenzas sexistas no uso da lingua están máis na orde cultural que na estritamente lingüística, xa que proveñen dos prexuízos, ideas e consideracións sexistas sobre o que son as mulleres e os homes e de cal é o seu papel na sociedade.

Cando falamos do uso sexista da linguaxe, referímonos ao uso exclusivo dun dos xéneros (en xeral, o masculino) para referirse a ambos, excluindo ao outro e, polo tanto, invisibilizándoo.

Entre as principais manifestacións de discriminación na linguaxe destacan:

- O uso xenérico do masculino (a declaración universal dos dereitos do home, o home primitivo)
- A atribución de significados distintos segundo estean expresados en xénero feminino e masculino (home público: identifica un home dedicado á política; muller pública: identifica unha muller dedicada á prostitución)
- O diferente tratamento en función do sexo (o tratamento de señor é un tratamento xeneralizado utilizado para dirixirse a un home, mentres que as mulleres son nomeadas en función do seu estado civil, señora ou señorita)

Pola súa parte, Simón (2010) afirma que na linguaxe se adoitan dar tres manifestacións do patriarcado:

- A ambigüidade, que consiste nun tipo de confusión provocada polo xeito de nomear as mulleres: ás veces parecen incluídas na linguaxe universal masculina e ás veces parecen excluídas. O xénero masculino en castelán ten un valor específico (referido exclusivamente aos homes) e outro xenérico (referido tanto a homes como a mulleres). Pola contra, o xénero feminino ten tan só un valor específico (só se pode empregar para referirse ás mulleres). É dicir, o colectivo feminino sempre debe estar alerta para recoñecer se están incluídas ou non na linguaxe masculina. En cambio, o colectivo masculino non ten esa dificultade, porque a linguaxe feminina é específica, e a linguaxe masculina é universal e específica ao mesmo tempo
- O menosprezo, con orixe no odio ás mulleres, supón unha degradación dos termos que se refiren ao feminino (home público-muller pública) Esta falta de equivalencia é o que se coñece como dualismos aparentes. Xa os propios adxectivos masculino e feminino presentan este menosprezo de forma moi visible: o masculino descríbese como varonil, enérxico, mentres que o feminino enténdese como débil, endeble (Real Academia Española, 2001). Outro exemplo a ter en conta sería o relativo á desigualdade de trato: en numerosas ocasións, as mulleres son nomeadas polo seu nome de pila, mentres que os seus compañeiros masculinos son nomeados polo apelido; trátase os homes con máis respecto que as mulleres. Outro xeito de desprezo sería o relativo aos termos disimétricos, a inexistencia do masculino ou o feminino para a mesma palabra. Unha maneira moi habitual de menosprezo na nosa sociedade actual serían os insultos destinados a varóns considerando o feminino como algo inferior: insultos como *nenaza*, ou expresións como «pegas como unha nena» están infravalorando o feminino e inculcando no colectivo masculino a concepción negativa do feito de ser muller, ademais de fomentar o empeño de non parecerse en nada a elas. O menosprezo tamén pode vir da man dos baleiros léxicos, consistentes na falta de vocábulos para dar referencia a cualidades ou actitudes humanas sen especificación do sexo. Por exemplo, respecto ao termo *viril* non existe ningún vocábulo como equivalente para a muller
- A ocultación, que consiste en non nomear as mulleres. Un caso de ocultación sería o dos vocábulos referidos a profesións ou oficios que ocultan as mulleres que agora se atopan nun campo profesional ao que antes apenas podían acceder: *arquitecto*, *chofer*, *técnico*, entre outros termos. Esta manifestación fai desaparecer o colectivo feminino de gran cantidade de campos da actividade humana

Ademais de todas as manifestacións sexistas da nosa lingua xa citadas, existen outras, tales como:

- A asimetría nas formas de tratamento («firma el interesado, D.»)
- A dominación sexuada («interviron no programa catro mulleres e dous empresarios»)
- As aposicións redundantes («a obra rematou coa lectura do conto das mulleres escritoras»)
- A preferencia na orde de presentación («a petición está firmada por pais e nais, profesores e profesoras»)
- As formas de cortesía («señora de»; «señor x e esposa»)

A linguaxe está presente en todos os ámbitos da vida e, polo tanto, contribúe á socialización da infancia a través dos libros, das cancións e dos contos entre outros.

- A linguaxe empregada nos libros de texto tamén reproduce modelos diferenciados de comportamento en función do xénero, e o discurso verbal dos mesmos segue a ser masculino. Os libros representan ademais unha imaxe nesgada e intencionalmente infravalorada das mulleres no que se refire ás profesións, así como unha falta de recoñecemento a todo o traballo levado a cabo polo colectivo feminista ao longo de toda a historia. Isto inflúe negativamente en todo o alumnado, pero sobre todo nas rapazas, que non dispoñen de modelos profesionais cos que identificarse
- En canto ás cancións, infantís ou non, tamén están repletas de sexismo. Pero xa non só se trata de sexismo lingüístico, que tamén, senón que configuran a construción persoal de cada individuo a través da separación de roles presentes nas cancións infantís. Estas cancións son empregadas nos momentos decisivos de desenvolvemento da infancia, polo que o sexismo presente nas mesmas é moi perigoso (Pascual, 2011) (*me quiero casar/con una señorita/de este lugar/que sepa coser/que sepa bordar/que sepa la tabla de multiplicar*)
- Os contos están inundados de linguaxe sexista e de estereotipos, en especial os contos de fadas. Estes contos empréganse para ensinar á xuventude a loitar contra as dificultades da vida, pero, lamentablemente, desde a perspectiva de xénero, estes contos contribúen a perpetuar o sistema de desigualdade, amosándolle ás crianzas as normas de masculinidade e feminidade. Así, un elemento común propio dos contos de fadas é a existencia dun príncipe como figura central, caracterizado pola forza e a valentía, que ten como meta salvar a indefensa princesa. Esta princesa amósase como un moza pasiva e sumisa, fermosa e abnegada, sempre vinculada ao ámbito privado. É de sinalar, por outra banda, que desde fai uns anos estanse creando contos e historias con perspectiva de xénero
- Os refráns, excelentes descritores da cultura popular

A realidade cambia e con ela a propia lingua, a súa valoración e a forma de usala: a realidade crea linguaxe e a linguaxe crea realidade. Así pois, son necesarios cambios na linguaxe para nomear as mulleres sen que os prexuízos pesen, para visibilizalas e encontrar referentes xa que, por inercia, pensamos en masculino.

Mediante unha utilización non sexista da linguaxe reflectimos unha realidade composta por mulleres e homes, damos visibilidade e valor á presenza de máis dun xénero en todos os espazos da sociedade e garantimos o dereito que todas as persoas teñen a ser nomeadas. Incorporar un uso non sexista da linguaxe ofrécenos a posibilidade de modificar a concepción do mundo e das relacións que se establecen entre mulleres e homes, construíndo novas representacións simbólicas dunha realidade mais igualitaria (Pérez e Escobar, 2010)

Os medios de comunicación

Os medios de comunicación constitúen un dos soportes máis importantes da transmisión sexista da cultura. Inciden na educación, nas orientacións, nas crenzas, nos comportamentos e no consumo, ao enviar mensaxes, directas ou indirectas, sobre como deben ser as mulleres e os homes. A continuación especificanse os diferentes medios de comunicación e a súa contribución á socialización diferenciada:

- Os programas de radio e de televisión e a prensa. Tal e como indica Varela (2002) a presenza masculina é atronadoramente maioritaria en todos os informativos. As problemáticas das mulleres só aparecen de xeito excepcional e quedan relegadas a tan só dous días do calendario: o 25 de novembro e o 8 de marzo. Ademais consideran a violencia contra a muller como algo anecdótico. Tan só os temas considerados tradicionalmente femininos (beleza, moda, cociña e prensa rosa) teñen espazo nos medios de comunicación, ou aqueles programas que amosan a muller co rol de nai, esposa ou consumidora
- A publicidade. A publicidade é un dos vehículos de comunicación de maior impacto e, aínda que non poidamos negar certa sensibilidade aos cambios sociais que se están producindo, segue mostrando imaxes de mulleres e homes diferenciadas e cargadas de estereotipos. A publicidade é fonte de estereotipos sexistas, ao incluír consideracións nesgadas ou baseadas en arquetipos arcaicos sobre os papeis que mulleres e homes deben cumprir na sociedade (Castro Torres, 2015). Ademais, o discurso publicitario posúe unha gran forza de persuasión, que inflúe na transmisión de valores e crenzas repletas de sexismo. É corrente atopar unha hipersexualización da imaxe e o corpo das mulleres, utilizada como mero reclamo aínda que non teña nada que ver co produto ou servizo. A utilización da muller na publicidade cambiou ao longo das últimas décadas na mesma medida que tamén cambiou o seu papel na sociedade. Non obstante, a pesar destes cambios, aínda subsisten na publicidade os estereotipos e o sexismo

- O cine. É de sinalar a súa capacidade socializadora así como a súa valiosa capacidade para producir identidades. Pero o sétimo arte non está libre de sexismo. Por unha banda transmite unha imaxe totalmente estereotipada sobre as mulleres e discrimina a este colectivo na súa representación. Por outra banda, exclúe en gran medida ás mulleres na industria cinematográfica. No relativo á imaxe estereotipada que o cine ofrece da muller é de apuntar que aporta unha visión bastante fiel do que o patriarcado establece. Por unha banda, os homes aparecen como heroes protagonistas cargados de valor e coraxe, desempeñando sempre actividades propias de seres virís. Namentres, as mulleres amósanse fráxiles, parvas, fermosas, incapaces de sobrevivir sen un home ao seu carón, e hipersexualizadas. Aínda que sendo a minoría, é certo que cada vez existen máis figuras femininas no cine cuxos trazos máis característicos son a valentía, a intelixencia ou a autonomía: mulleres loitadoras e protagonistas. Conforme a exclusión do colectivo feminino tan só fai falta prestar atención ao exposto por Arranza (2010): os filmes españois dirixidos por varóns representan un 91% do total, mentres que os dirixidos por mulleres só representan o 7,4%. En canto á representación das mulleres non cine, é de sinalar que diversos estudos (López Díez, 2005; Espinar, 2007) observan unha considerable infrarrepresentación das mulleres nesta arte, especialmente nos xéneros de acción e aventuras. En resumo, o cine en xeral, e o cine infantil en concreto, segue na maior parte dos casos exhibindo a imaxe estereotipada dos roles de xénero
- Os videoxogos. Os videoxogos constitúen un dos axentes responsables da violencia cultural, ao normalizar actos tan terroríficos como a violencia contra a muller, as violacións, o dominio do home sobre a muller e a sexualización do colectivo feminino, entre outros
- A rede. A rede reforza as estruturas sociais e culturais vixentes no contexto, o que contribúe polo tanto, a normalizar os roles de xénero

En conclusión, os medios de comunicación e a rede, ao igual que os demais axentes de socialización, transmiten unha serie de mensaxes repletas de estereotipos de xénero que contribúen á comprensión común do que debe ser a identidade feminina e a identidade masculina. O proceso de socialización tende a reproducir os contidos simbólicos, asociados a cada categoría sexual creada polo sistema social, permitindo explicar como se constrúe a identidade de xénero e como se adquiren as súas características típicas.

Capítulo V

A educación non sexista: a coeducación

Neste capítulo traballarase o concepto de coeducación. Para iso afondarase no propio termo e levarase a cabo un breve percorrido polo marco lexislativo que a regula, en especial a nivel estatal e galego. Posteriormente coñeceremos os distintos modelos de organización escolar segundo o xénero, sinalando as características máis salientables de cada un deles. Por último, centrarémonos na existencia de sexismo no currículo educativo dende dúas vertentes: a do currículo explícito e a do currículo oculto.

A coeducación: concepto

O termo *coeducación* xorde como unha necesidade de corrixir as desigualdades sociais que existiron ao longo de todos os tempos entre mulleres e homes e, máis concretamente, entre nenas e nenos nos centros educativos.

Como expón Marina Subirats (1988, cit. en Sánchez e Rizos, 1992), a coeducación ten como obxectivo principal a desaparición dos mecanismos discriminatorios, non só na estrutura formal da escola, senón tamén na ideoloxía e na práctica educativa.

Ballarín (2011, cit. en Fernández e González, 2015:247) entende a coeducación como a necesidade dunha intervención escolar dirixida a producir cambios cara a unha maior igualdade entre homes e mulleres.

Atendendo a Elena Simón (2010), a coeducación é fundamental para todos os ámbitos da vida, pero esta autora sinala os seguintes como fundamentais para traballar desde a escola coeducativa:

- A coeducación para o coidado: ante a presenza dun alto grao de analfabetismo emocional, vital, social, cívico, comunicativo e relacional-familiar nas mozas e mozos, é necesario diversificar as ensinanzas e as aprendizaxes realizadas na escola, introducindo no currículo aspectos que fagan referencia á comunicación entre iguais, a educación afectivo-sexual, as habilidades para a autonomía persoal e a cooperación e a inserción laboral e cívica

- A coeducación para a non violencia e a paz de xénero: para facer fronte e loitar contra o sexismo e a violencia, é fundamental incluír no currículo escolar unha serie de principios tales como a individuación, o respecto activo, a solidariedade e a diversidade
- A coeducación para a convivencia e a afectividade: é de gran relevancia que desde a escola se rache cos estereotipos amorosos, afectivos e sexuais que dificultan a convivencia como seres iguais e clasifican a ambos os sexos como diferentes
- A coeducación para a cidadanía e os dereitos humanos: se ben se considera fundamental que a escola ensine os principios fundamentais de igualdade, xustiza e liberdade, tamén é de vital importancia que toda a sociedade coñeza que unha e outra metade do mundo están compostas por seres humanos equivalentes: de igual valor, categoría e importancia, e que nos necesitamos, non para complementarnos, senón para cooperar
- A coeducación para a saúde: os riscos para a saúde provocados pola asignación dunha serie de estereotipos de xénero a un sexo e a outro poden ser previstos desde a coeducación, levando a cabo unha ensinanza libre de estereotipos e ensinándolles a nenas e nenos a identificalos, a criticalos e a rexeitalos conscientemente unha vez analizados
- A coeducación para a orientación: na actualidade a escola non orienta para a vida nin para a profesión sen marcas de xénero, xa que perpetúa o que a sociedade establece. Esta institución debe emprender a formación e a orientación para a igualdade entre os xéneros en todos os ámbitos da vida reformando o currículo e actuando noutra dirección diferente á establecida polo patriarcado

De feito, en relación con isto último, a autora establece unha serie de características que toda escola coeducativa debería presentar, tales como:

- Cargos de responsabilidade ocupados de xeito paritario
- Linguaxes incluíntes
- Coñecementos atravesados pola perspectiva de xénero
- Métodos cooperativos
- Materias que eduquen para a autonomía persoal
- Unha cultura baseada nos principios activos de equidade, solidariedade entre os xéneros, paridade representativa, etcétera
- A realización de críticas sistemáticas para evitar os estereotipos que dificulten eleccións académicas representativas

De acordo con isto, pódese entender a coeducación como un modelo de intervención educativa que vai máis aló da educación mixta, e que parte do recoñecemento das potencialida-

des da nena e do neno, independentemente do seu sexo, así como da aceptación do propio sexo e da asunción social da súa identidade, favorecendo o respecto mutuo e loitando por superar os diversos nesgos sexistas aínda existentes.

Marco lexislativo: o longo camiño percorrido ata o modelo coeducativo

Non foi ata o século XVIII cando as mulleres comezaron a gozar dunha educación formal. Pasaron de non recibir ningún tipo de formación, a prepararse minimamente, en especial as mulleres de clase máis alta, sobre todo para poder desempeñar un oficio e ser boas nais e esposas. Só o colectivo masculino dispoñía dunha formación reglada, xa que se consideraba que as mulleres non a precisaban. Tal e como explica Marina Subirats (1994, p. 50):

As bases do actual sistema educativo comezan a construírse en Europa a mediados do século XVIII. Segundo as ideas educativas vixentes entón, homes e mulleres foron creados por Deus para desempeñar destinos sociais distintos e, en consecuencia, tamén a súa educación debía ser moi diferenciada.

Pedagogos tan recoñecidos como Rousseau e tan influentes nas correntes educativas, defendían as limitacións das mulleres na educación e propoñían sendeiros educativos totalmente diferenciados para nenas e para nenos. Pero xa nesa época, mulleres formadas e con conciencia feminista como Mary Wollstonecraft e Olympe de Gouges arremetían contra esas crenzas avogando polo dereito da muller á educación, ao traballo e á vida pública. Como resposta á redacción dos dereitos do home e do cidadán e indignada ante tal feito, onde malia as ideas liberais e ilustradas, a muller seguía estando á marxe das leis e nun segundo plano, Olympe redactou dous anos despois a declaración dos dereitos da muller e da cidadá en 1791. Aínda que pasaron moitos anos ata que a condición da muller na sociedade cambiase significativamente, esta foi unha das sementes das cales brotaron os diferentes movementos feministas, que seguiron a súa loita ata a historia contemporánea.

Atendendo ao percorrido histórico das escolas en materia de xénero, as leis educativas dos séculos XVIII e XIX recollen que nenos e nenas deben educarse en escolas diferentes con ensinanzas distintas. Pódese observar como na primeira metade do século XIX a lexislación liberal non focaliza a súa atención nin na formación das mestras, nin na formación das nenas.

Desde a promulgación da Constitución de 1812, unha das principais preocupacións dos liberais foi establecer unha Lei Xeral de Instrución Pública. No 1814 o informe Quintana proxecta un sistema de instrución universal, público, gratuíto e libre pero só para o colectivo masculino, excluindo ás mulleres totalmente do sistema. A política educativa do século XIX lexitima a obrigatoriedade da asistencia das nenas á escola, pero mantén a diferenciación tradicional de que a educación da muller é privada e non pública (Rueda, 2006).

Defendíase que a muller debía ser boa nai e esposa, perfecta ama de casa, e polo tanto, a educación que as mozas recibían neses anos era a relativa ao aprendizaxe da costura, bordado, lectura e escritura namentres esperaban polo seu futuro marido. Ao longo de todo o século XIX xorden no Estado español diversas institucións relixiosas privadas que ofertan este tipo de educación ás mozas de clase alta, mentres que a educación do colectivo feminino de inferior clase social quedaba relegada ao que as súas nais sen estudos de ningún tipo lles podían ofrecer.

En España, o recoñecemento do dereito das nenas a asistir á escola plásmase por primeira vez na Lei de Instrución Pública de 1857, tamén denominada Lei Moyano (Presidencia del Consejo de Ministros, 1857). Ata esta lei non se establece a obrigatoriedade da educación para ambos os sexos nin se regula a creación de escolas para mestras que permitan así mellorar a instrución das nenas. Esta lei supón a concesión ás nenas dun dereito que ata o momento estaba limitado unicamente aos nenos. Nesta época, o contido académico variaba dependendo do sexo do alumnado. Así, mentres os nenos aprendían lectura, escritura e cálculo, as nenas cursaban materias máis relacionadas coa súa aplicación dentro do ámbito doméstico e relixioso, como costura, canto e rezo.

Posteriormente xurdiron unha serie de normativas que regularon a presenza das mulleres no sistema educativo (Sánchez e Hernández, 2012): o Real Decreto do 26 de outubro de 1901, estableceu unha mesma programación de estudos para mulleres e homes (os estudos serían comúns para ambos os sexos, sumándose as tarefas domésticas no caso das nenas); a Lei de 23 de xuño de 1909, regulou unha escolarización obrigatoria ata os 12 anos (co consecuente aumento das alumnas matriculadas en primaria e co aumento nas taxas de alfabetización feminina); en 1910, unha Real Orde do 8 de marzo permite ás mulleres recoñecer o seu dereito a matricularse con total liberdade en todos os centros de ensino oficial universitarios, pois antes de esta data as mulleres non podían realizalos e mesmo debían pedir permiso para poder cursar estudos de menor rango académico; por outra parte, grazas á influencia da Institución Libre de Ensinanza, nunha Real Orde de 1911, asumíuse a coeducación nas escolas, pero a presión da moral da época e os costumes e tradicións sociais provocaron que a súa aplicación e efecto fose moi reducido.

Tal e como se observa nas leis mencionadas, nun principio as escolas foron creadas para que só os varóns puidesen asistir ás mesmas, posto que as mulleres eran preparadas a nivel informal para outros servizos. Carmen Párraga (2010) define como unha das causas máis comúns do analfabetismo nas nenas da época a necesidade de axuda no fogar, ben en prestación de servizo doméstico asalariado, ben colaborando na propia casa nas tarefas das nais e no coidado dos pequenos e das pequenas ou das persoas maiores.

A excepción do período republicano, no cal se apostaba por unha educación igual para ambos os sexos, os contidos curriculares mantivéronse na mesma liña (Rueda, 2006).

No primeiro bienio da II República, a educación e a atención social á infancia convertéronse en obxectivos fundamentais do progreso educativo e social. Nese momento, conseguiuase igualar a taxa de matriculación feminina e masculina nas escolas. Aínda así, os sectores conservadores e católicos opoñían firmes resistencias á modificación dos modelos e roles sociais que historicamente ocuparan os homes (ámbito público) e as mulleres (ámbito privado) e, por iso, a coeducación seguía sendo un horizonte a alcanzar que necesitaría de fortes impulsos políticos, sociais e revolucionarios.

Os tempos da República promoven á súa vez que, socialmente, se vaia introducindo a idea da incorporación ao mercado de traballo cualificado das mulleres que alcanzaran os seus estudos universitarios.

As iniciativas e cambios propostos en prol da igualdade social na segunda República parálanse no período da guerra civil española (1936-1939) co asentamento do novo réxime franquista. Todos os avances acadados ata o momento fréanse e prodúcese unha involución, retórnase á situación tradicional do espazo adxudicado de modo diferenciado para eles e para elas. A Igrexa aumenta o seu control e influencia sobre as escolas e sobre a educación en xeral. Sepárase a poboación escolar á pronta idade de dez anos para encamiñala por dúas vías distintas, de diferente finalidade e destino; suprimiuse o laicismo e o ensino en linguas nacionais e a coeducación (Molines, 2015).

A partir desta ideoloxía, elas incorporáronse ás escolas para ser preparadas nas súas funcións de nais e esposas, levando a cabo esta tarefa educativa a Sección Feminina da Falanxe Española e Tradicionalista. Deste xeito, asumíanse expectativas de futuro distintas para ambos os sexos, limitando, por iso, os seus usos de liberdade tanto no ámbito público (social) como no ámbito privado (ou do fogar e a familia).

A partir de 1939, co remate da guerra civil española, a desigualdade de xénero reafirmase aínda máis: as mulleres deben ser femininas, perfectas amas de casa, esposas fieis e capaces de manter sempre acendida a chispa do amor, mentres que os nenos deben prepararse para ser duros e fortes homes de proveito.

A inexistencia da escola mixta perdurou ata a promulgación da Lei Xeral de Educación no 1970 (Jefatura del Estado, 1970), na cal se pretendía reducir a desigualdade, aínda que só acadou compartir espazos educativos e unificar o currículo de ambos os sexos nun só currículo de nenos (escola mixta). Esta lei supuxo a modificación do sistema educativo español en todos os seus niveis. No preámbulo da Lei establécese o principio de non discriminación. Ademais, inclúe entre os seus obxectivos a consecución da igualdade de trato e oportunidades. En relación á educación en igualdade, hai que sinalar que esta lei, no seu articulado, recoñece a posibilidade de matizar tanto os contidos como os métodos de ensino en función do sexo do alumnado. O estado “por razóns de índole moral e de eficacia

pedagóxica consagra o principio cristián da separación de sexos na ensinanza e prescribe a separación de sexos e a formación peculiar de nenos e nenas na educación primaria” (Introdución e art. 14).

O primeiro paso cara á igualdade entre homes e mulleres tivo lugar coa aprobación da Constitución do 1978 (Cortes Generales, 1978), que puxo fin á ditadura franquista, e rematou coa desigualdade xurídica entre homes e mulleres. Nos artigos 9.2 e 14 prohibe calquera tipo de discriminación por razón de sexo e determina a obriga dos poderes públicos de promover todo tipo de condicións para acadar unha igualdade efectiva e real. A pesar disto, este documento aínda presenta discriminacións respecto ao colectivo feminino, como a idea de preferir a un varón na liña de sucesión ao trono.

Non sería ata a entrada no goberno do Partido Socialista Obrero Español, cando comezou unha transformación que rematou coa Reforma de todo o sistema educativo en 1990 (Rueda, 2006).

Coa entrada deste partido, creouse o Instituto da Muller no 1983, o cal tiña como un dos seus obxectivos prioritarios a educación e o fomento da igualdade na mesma.

A nivel internacional os gobernos comprometéronse a instaurar a problemática do xénero nas súas políticas de forma transversal na Conferencia Mundial sobre a Muller de Beijing en 1995. A nivel educativo declárase:

- A erradicación do analfabetismo. Nas culturas onde prevalecen limitacións de acceso á cultura, o analfabetismo segue sendo maioritariamente feminino
- O acceso universal e obrigatorio ao ensino básico
- Os logros na educación superior. Para promover unha maior presenza das mulleres na toma de decisións das esferas políticas, económicas, sociais e de coñecemento, teranse que programar accións que contemplan o devandito obxectivo nos diferentes estamentos onde as mulleres contan con maiores dificultades de acceso ou cunha menor representatividade
- A eliminación dos estereotipos de xénero que provocan a redución de presenza feminina nos estudos de formación profesional, ciencia e tecnoloxía
- Eliminar a discriminación por motivos de xénero no mapa escolar

Quedou patente desde entón que os problemas causados polo sexismo eran un problema do xénero e que afectaban a todas as culturas e a ambos os sexos. Así pois, requirían intervencións universais e compromisos activos de todos os Estados membros para conseguir unha maior cohesión social e a eliminación de calquera tipo de inxustiza.

No 2004 aprobouse a Lei Integral contra a violencia de xénero (Jefatura del Estado, 2004), feito que marcou o inicio dunha nova etapa con respecto a este problema social. O obxecto fundamental desta lei é actuar contra a violencia que, como manifestación da

discriminación, a situación de desigualdade e as relacións de poder dos homes sobre as mulleres, exerceuse sobre estas por parte dos que sexan os seus cónxuxes ou dos que estean ligados a elas por relacións similares de afectividade, aínda sen convivencia (Art. 1). Na exposición de motivos declárase que esta Lei propoñerá un conxunto de medidas de sensibilización e intervención no ámbito educativo. O título I está dedicado á descrición das medidas de sensibilización, prevención e detección que se levarán a cabo en diversos ámbitos, entre os que destaca o ámbito educativo, ao que se dedica o capítulo primeiro da Lei (Artigos 4 a 9). No artigo 4, titulado «principios e valores do sistema educativo», inclúense os principios polos que debe guiarse o sistema educativo en relación á igualdade de xénero. Establécese que o sistema educativo debe incluír entre os seus fins o principio de igualdade de oportunidades e debe traballar para remover todos os obstáculos que se detecten no camiño cara á igualdade de oportunidades entre homes e mulleres.

A Lei Orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero (Jefatura del Estado, 2004) especifica cales deben ser os obxectivos últimos de cada un dos ciclos formativos en relación á igualdade de xénero:

4.1. O sistema educativo español incluírá entre os seus fins a formación no respecto dos dereitos e liberdades fundamentais e da igualdade entre homes e mulleres, así como no exercicio da tolerancia e da liberdade dentro dos principios democráticos de convivencia. Igualmente, o sistema educativo español incluírá, dentro dos seus principios de calidade, a eliminación dos obstáculos que dificultan a plena igualdade entre homes e mulleres e a formación para a prevención de conflitos e para a resolución pacífica dos mesmos.

4.3. A Educación Primaria contribuirá a desenvolver no alumnado a súa capacidade para adquirir habilidades na resolución pacífica de conflitos e para comprender e respectar a igualdade entre sexos.

4.4. A Educación Secundaria Obrigatoria contribuirá a desenvolver no alumnado a capacidade para relacionarse cos demais de forma pacífica e para coñecer, valorar e respectar a igualdade de oportunidades de homes e mulleres.

O resto de artigos do capítulo sobre educación (do 5 ao 9) son preceptos que establecen medidas concretas que deben ser adoptadas por diversos órganos e axentes implicados en educación.

Refírese en concreto á escolarización inmediata en caso de violencia de xénero para as fillas e fillos de vítimas, ao fomento da igualdade a través dos materiais educativos para a eliminación de estereotipos sexistas e discriminatorios, á formación inicial e permanente do profesorado especificamente en igualdade de oportunidades.

Posteriormente no ano 2007, aprobaríase unha nova lei: a Lei Orgánica 3/2007, de 22 de marzo (Jefatura del Estado, 2007), para a igualdade efectiva de mulleres e homes, coa

que se pretende rematar co baleiro legal arredor desta temática e procurar polo menos unha igualdade xurídica. Esta Lei, que ten por obxecto facer efectivo o dereito de igualdade de trato e oportunidades de mulleres e homes en distintas esferas da sociedade, foi novidosa en España pola marcada intención de prever as condutas discriminatorias e de formular políticas activas entendendo que a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes debe ser unha materia transversal a todos os ámbitos da sociedade. A mencionada lei establece que o sistema educativo incluírá entre os seus fins a educación no respecto dos dereitos e liberdades fundamentais e na igualdade de dereitos e oportunidades entre mulleres e homes, así como os principios de calidade, a eliminación dos obstáculos que dificultan a igualdade efectiva entre mulleres e homes e o fomento da igualdade plena entre unhas e outros.

Aporta as pautas xerais polas que deben guiarse os poderes públicos na súa actuación en relación coa igualdade. Un dos ámbitos aos que fai referencia a Lei é ao sistema educativo. En relación cos fins que terá a educación, establece que debe perseguir o respecto dos dereitos e liberdades fundamentais e a igualdade de dereitos e oportunidades entre mulleres e homes. Ademais, o sistema educativo tomará como principios de calidade a eliminación dos obstáculos que dificultan a igualdade efectiva entre mulleres e homes e o fomento da igualdade plena entre unhas e outros (Artigo 23).

O artigo 24 establece a forma na que as autoridades públicas educativas deben incorporar á súa política o principio de igualdade. Neste sentido, a Lei afirma que deben tomar o principio de igualdade de trato como unha máxima debendo incorporarse tanto aos obxectivos como ás actuacións que se leven a cabo, e evitar para iso, comportamentos de carácter sexista e estereotipos que son os causantes da situación de desigualdade entre mulleres e homes.

Con tal fin, a Lei, no seu artigo 24.2, plasma un conxunto de actuacións que as administracións educativas levarán a cabo e que son as seguintes:

- a) A atención especial nos currículos e en todas as etapas educativas ao principio de igualdade entre mulleres e homes
- b) A eliminación e o rexeitamento dos comportamentos e contidos sexistas e estereotipos que supoñan discriminación entre mulleres e homes, con especial consideración a iso nos libros de texto e materiais educativos
- c) A integración do estudo e aplicación do principio de igualdade nos cursos e programas para a formación inicial e permanente do profesorado
- d) A promoción da presenza equilibrada de mulleres e homes nos órganos de control e de goberno dos centros docentes
- e) A cooperación co resto das Administracións educativas para o desenvolvemento de proxectos e programas dirixidos a fomentar o coñecemento e a difusión, entre as

persoas da comunidade educativa, dos principios de coeducación e de igualdade efectiva entre mulleres e homes

- f) O establecemento de medidas educativas destinadas ao recoñecemento e ensino do papel das mulleres na Historia

Esta Lei tamén establece provisións en relación coa Educación Superior sobre a que se insta ás autoridades educativas cara a actuacións destinadas a promover que a igualdade entre mulleres e homes sexa efectiva.

No que respecta ás leis orgánicas de educación, cabe destacar que se ben houbo un avance importante coa Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) no 1990 (Jefatura del Estado, 1990), xa que supuxo unha transformación que afectou a toda a estrutura do sistema educativo, coa aprobación das seguintes leis orgánicas xurdiu un retroceso de grande envergadura.

A LOXSE derroga a anterior Lei de 1970 e encárgase de regular a estrutura do sistema educativo nos niveis educativos non universitarios. O carácter novidoso desta lei, desde o punto de vista da igualdade de xénero reside en que por primeira vez se reconece expresamente a igualdade entre sexos. No Preámbulo a Lei declara que o obxectivo primeiro e fundamental da educación é o de proporcionar aos nenos e ás nenas, aos mozos dun e outro sexo, unha formación plena que lles permita conformar a súa propia e esencial identidade, así como construír unha concepción da realidade que integre á vez o coñecemento e a valoración ética e moral da mesma. Como se recolle no preámbulo da lei, tal formación plena estará dirixida ao desenvolvemento da súa capacidade para exercer, de xeito crítico e nunha sociedade axioloxicamente plural, a liberdade, a tolerancia e a solidariedade. Deste xeito, a igualdade de oportunidades enmárcase xa no seu preámbulo como un eixe transversal que deberá afectar a todo o ensino e que se deberá garantir en todas as esferas da aprendizaxe escolar.

A educación permite, en fin, avanzar na loita contra a discriminación e a desigualdade, sexan estas por razón de nacemento, raza, sexo,... A educación pode e debe converterse nun elemento decisivo para a superación dos estereotipos sociais asimilados á diferenciación por sexo, empezando pola propia construción e uso da linguaxe.

Pero devandito principio non se sostén cos recursos necesarios e suficientes para lograr unha certa efectividade: programas formativos para o profesorado, accións de sensibilización dirixidas ás familias, revisión de materiais co obxectivo de incorporar ás mulleres en todas as materias, dotación de recursos de asistencia e asesoramento para a capacitación dos equipos directivos etc. Tal e como fai referencia neste sentido Elena Simón (2010), a igualdade non se aprende soa; non é unha aprendizaxe que xurda por encantamento ou maxia. Necesita investimentos, non só económicos, para a súa posta en marcha e

programación. Necesita das tres P: Presuposto, Prioridade e Persoal preparado. Necesita contidos, materiais, profesorado formado e avaliación. Necesita que as leis se cumpran, se inspeccionen e se apliquen por parte das administracións e do seu colectivo docente, e que os seus beneficios respecto da igualdade se estendan adecuadamente a toda a poboación escolarizada, a nenas e a nenos de todas as clases e condicións, fillas e fillos de familias relixiosas, ateas ou ata obxectoras, autóctonas ou estranxeiras. Ademais, esta lei sinala que, entre os principios que deben orientar a actividade educativa, un deles debe ser a efectiva igualdade entre sexos e o rexeitamento a todo tipo de discriminación e o respecto a todas as culturas (Art. 2.3c, LOXSE).

No seu artigo 57.3 establece que o principio de igualdade entre sexos debe estar na elaboración de materiais didácticos de modo que se propicie a superación de estereotipos e roles de xénero.

Ao longo do século xx, coa aprobación dunha serie de dereitos fundamentais dirixidos cara ás mulleres (sufraxio, acceso ao mercado de traballo, independencia económica etc.) e coa iniciativa de movementos feministas e de cambios políticos, vaise aceptando e promovendo con maior normalidade a escola mixta (na que participan nenas e nenos).

A LOXSE desenvolve a necesidade da coeducación, de traballar nas aulas a igualdade de oportunidades dos sexos. Do mesmo xeito, esta lei destaca a educación afectivo-sexual nas aulas, pero carece dos recursos comentados con anterioridade para poder levala a cabo.

A Lei Orgánica 9/1995, do 20 de novembro, de participación, avaliación e goberno dos centros docentes (LOPEG), aprobada no ano 1995 (Jefatura del Estado, 1995) non fai referencia no seu articulado á igualdade de oportunidades entre sexos.

En 2002 apróbase a Lei Orgánica de Calidade do Ensino (LOCE). Esta lei (Jefatura del Estado, 2002) fai referencia ao principio de igualdade entre sexos e non discriminación na súa declaración de principios aínda que non incorpora ningunha referencia á igualdade noutros preceptos do seu articulado.

No ano 2006 apróbase a Lei Orgánica de Educación (LOE) (Jefatura del Estado, 2006), a cal establece o marco normativo en materia de educación para todos os niveis educativos excepto o universitario. O primeiro dos principios inspiradores desta Lei, segundo declara no preámbulo, é a esixencia de proporcionar unha educación de calidade a todos os cidadáns de ambos os sexos en todos os niveis do sistema educativo.

Sinala como un dos fins da Educación a formación no respecto dos dereitos e liberdades fundamentais e da igualdade efectiva de oportunidades entre homes e mulleres, o recoñecemento da diversidade afectivo-sexual, así como a valoración crítica das desigualdades, que permita superar os comportamentos sexistas. Asíse así na súa integridade o contido do expresado na Lei Orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero (Jefatura del Estado, 2004).

Describe, ademais, os obxectivos específicos que se perseguen nas distintas etapas da educación. En relación á Educación Primaria destácase que un deles é que o alumnado coñeza, comprenda e respecte as diferenzas entre as persoas e a igualdade de dereitos e oportunidades entre homes e mulleres. En relación á igualdade de xénero, a Educación Primaria expresa que se baseará nunha actitude contraria á violencia, aos prexuízos e aos estereotipos sexistas (Artigos 17.d e 17.m).

No artigo 23.c sinálase que un dos obxectivos da Educación Secundaria Obrigatoria en España é a valoración e o respecto á diferenza de sexos e á igualdade de dereitos e oportunidades. Así mesmo, declara expresamente que se rexeitan aqueles estereotipos que dan lugar a situacións de discriminación entre mulleres e homes. A Lei, no seu artigo 84 regula a admisión do alumnado tanto a centros públicos como privados. Concretamente no apartado 3 declárase que en ningún caso o sexo poderá ser motivo de discriminación en relación á escolarización.

No capítulo dedicado á formación do profesorado, en concreto no artigo 102.2, a Lei estipula que os programas de formación permanente deberán incluír formación específica en materia de igualdade de oportunidades nos termos que establece a Lei de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero.

A LOE regula os órganos de coordinación que deben gobernar os centros públicos. Neste sentido e en relación co Consello Escolar, atribúe a este a responsabilidade de propondor medidas para favorecer a convivencia no centro e a igualdade entre mulleres e homes, entre outros aspectos (Artigo 127.g).

Establece tamén que a inspección deberá controlar que se respecten, entre outros, o principio de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes no centro educativo (Artigo 151.e).

Nas súas disposicións adicionais inclúe unha provisión referida aos libros de texto e material curricular. Sinala que o material utilizado deberá reflectir os principios e valores que se desprenden da Lei de Medidas de Protección Integral contra a Violencia de Xénero (Disposición adicional cuarta).

A Disposición adicional vixésimo quinta está dedicada ao fomento da igualdade efectiva entre mulleres e homes. Este precepto estipula que, co fin de favorecer a igualdade de dereitos e oportunidades e fomentar a igualdade efectiva entre homes e mulleres, os centros que desenvolvan o principio de coeducación en todas as etapas educativas, serán obxecto de atención preferente prioritaria na aplicación das previsións recolleitas na presente Lei, sen prexuízo do disposto nos convenios internacionais subscritos por España.

Co fin de favorecer a igualdade de dereitos e oportunidades e fomentar a igualdade efectiva entre homes e mulleres, os centros que desenvolvan o principio de coeducación en todas as etapas educativas serán obxecto de atención preferente e prioritaria na aplicación

das previsións recollidas na presente Lei, sen prexuízo do disposto nos convenios internacionais subscritos por España.

Ademais, A LOE derroga expresamente as leis sobre educación vixentes ata esa data, salvo a LODE, aínda que sobre esta, inclúe a modificación dalgúns preceptos. En relación á igualdade de xénero, o cambio máis destacable que introduce é que obriga a que se designe, dentro do Consello Escolar do centro educativo, a unha persoa cuxo labor será o impulso de medidas educativas que fomenten a igualdade real e efectiva entre mulleres e homes (Disposición final primeira.8).

En resumo, esta lei amosa un interese e unha promoción por traballar de forma coeducativa, ben sexa a través dun marco concreto nunha materia ou de forma transversal, tal e como se recolle nos principios básicos desta normativa.

Estes cambios na configuración ou intereses dos centros educativos pode chegar a provocar a crenza popular de finalizar coas desigualdades que, historicamente, sufrían as mulleres e, no seu caso, as nenas. A razón é obvia; neste novo ordenamento escolar gárantese un espazo común para os dous sexos, un mesmo currículo académico, un mesmo sistema de avaliación e, polo tanto, un mesmo sistema escolar para elas e eles.

Pero as desigualdades non se eliminan coa mera supresión xurídica, senón que necesitan doutras medidas de intervención e acompañamento de grande impacto para que se poidan consolidar socialmente.

O recoñecemento do dereito legal de poder estar nun espazo ou lugar (neste caso as escolas) é un avance necesario e imprescindible para garantir a igualdade de oportunidades en todos os niveis nos que nos situemos as persoas, pero supón unha medida insuficiente se o que se pretende é corrixir o impacto histórico dunha discriminación, sexa esta do tipo que sexa.

O 19 de novembro de 2013, o Pleno do Congreso dos Deputados de España aprobou a Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE) (Jefatura del Estado, 2013), o que supuxo un gran retroceso en materia de igualdade. Esta lei tan só fai referencia á igualdade no relativo a que se deben elaborar currículos non discriminatorios para as mulleres (aínda que perpetúa a ausencia de mulleres no currículo explícito) e a que se debe garantir o respecto e igualdade entre sexos, en contradición co permiso que oferta para a segregación nos centros e a separación do alumnado por razón de sexo. Ademais, fomenta valores que manteñen o ensino transmitido ao longo do tempo en España, criterios e modos de afrontar a vida e as relacións sociais, a visión do corpo humano e o sistema sexoafectivo derivados do sistema patriarcal asentado na relixión católica (Venegas e Heras, 2016). Ademais, o texto da LOMCE, en todo o seu desenvolvemento, fai referencia única e exclusivamente a alumnos, profesores, directores de centro, expertos, cidadáns, entre

outros, esquecendo que o uso do masculino, como xenérico que supostamente engloba a todas as persoas independentemente do seu sexo, oculta, invisibiliza, subordina, infravalora e exclúe as mulleres; fomenta o emprego dunha linguaxe sexista. Por outra parte, a LOM-CE reconece, por omisión, que o sexo pode ser causa de discriminación para a admisión do alumnado nos centros públicos, contradicindo claramente o precepto constitucional que deixa ben claro que non pode prevalecer discriminación algunha por razón de sexo.

Posteriormente, o 30 de decembro de 2020 publícase a Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (Jefatura del Estado, 2020), que establece como un dos seus principais eixos transversais a igualdade de xénero e a coeducación, establecendo estes contidos como de obrigado cumprimento en todas as materias e en todas as etapas educativas. A presente lei, redactada empregando unha linguaxe inclusiva e non sexista, xorde como resposta aos mecanismos patriarcais presentes na sociedade e na educación.

Na táboa 3 preséntase un resumo do percorrido legislativo desde a perspectiva de xénero.

Táboa 3

Evolución da lexislación educativa desde a perspectiva de xénero

S. XVIII	A relixión establece que a educación de homes e mulleres debe estar separada e enfocada a diferentes fins: a muller debe aprender o papel de esposa e coidadora da casa e dos fillos e fillas, mentres que o home recibe unha educación para o mundo público: aritmética, lingua, relixión, artística...
A Constitución de 1812	A educación desta época promovía una educación pública e gratuíta pero só dirixida aos homes As mulleres seguían excluídas de calquera tipo de educación diferente á de nai e coidadora
Lei Moyano 1857	Recóllese por primeira vez o dereito das mulleres a recibir unha educación, aínda que esta seguía enfocada á formación de amas de casa
Finais do S. XIX	Lévanse a cabo reivindicacións para que as mulleres tivesen os mesmos dereitos educativos que os homes
S. XX	Comezan a aparecer prácticas coeducativas, da man da Escola Nova, nalgunhas escolas privadas
Lei de 23 de xuño de 1909	Esta lei establecía a obrigatoriedade da educación ata os 12 anos para nenos e nenas. Un ano máis tarde logrouse que as mulleres puideran matricularse nas universidades
II República	Durante este época construíronse moitas escolas para ambos os sexos, tendo a educación un papel prioritario. A coeducación pasou a ser o centro do debate entre os socialistas e os católicos conservadores

Guerra civil 1936-1939	A guerra supuxo a desaparición de todo o acadado ata ese momento. Tralo seu remate, desapareceron as escolas mixtas e a coeducación
Lei Xeral de Educación de Villar Palasí	Con esta lei educativa recupéranse as escolas mixtas, asegurando unha educación para nenas e nenos ata os 13 anos
Anos 80	A muller está presente en todas as etapas educativas, e incluso, nalgúns casos, superando en número aos homes
LOXSE (1990)	Recoñecía por primeira vez a nivel legal as desigualdades entre sexos, e estableceu a coeducación como un contido máis do curriculum, que debería ser traballado de xeito transversal ao longo de todas as etapas educativas
LOE (2006)	Continúa cos principios establecidos pola LOXSE. Amosa unha preocupación por desenvolver os mesmos dereitos e oportunidades para homes e mulleres
LOMCE (2013)	Dá un paso cara a atrás no relativo á coeducación, empezando pola linguaxe sexista que se aprecia ao longo de toda a lei e favorecendo a segregación por sexo
LOMLOE (2020)	Establece como un dos seus principais eixos transversais a igualdade de xénero e a coeducación

Por outra banda, no ámbito universitario, a Lei Orgánica 6/2001, de 21 de decembro, de Universidades (Jefatura del Estado, 2001) recolle no artigo 27bis a necesidade de garantir a aplicación do principio de igualdade entre mulleres e homes na universidade e, no artigo 46, o dereito do alumnado a recibir un trato non sexista que garanta a igualdade de oportunidades.

A nivel autonómico é preciso sinalar:

- A Lei 11/2007, do 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero (Presidencia da Comunidade Autónoma de Galicia, 2007), a cal impulsa a realización de actividades dirixidas á comunidade escolar para a prevención de comportamentos e actitudes sexistas e da violencia de xénero. Ademais, establece a necesidade de editar e adaptar os materiais educativos e o currículo educativo á perspectiva de xénero.
- O Decreto lexislativo 2/2015, de 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade (Vicepresidencia e Consellería De Presidencia, Administracións Públicas e Xusticia, 2016) dedica o capítulo IV do título I á educación e a formación para a igualdade entre mulleres e homes. Establece que o currículo regulador da práctica docente en todas e cada unha das áreas e etapas debe garantir a comprensión do valor constitucional da igualdade entre ambos os sexos sen ningún tipo de discriminación; o enriquecemento curricular coas contribucións ao coñecemento

realizadas por mulleres; a adquisición de coñecementos e actitudes básicas para a igualdade; o fomento das vocacións femininas e masculinas naquelas áreas infrarrepresentadas por mulleres e homes, respectivamente, e, en conclusión, a garantía da coeducación na Comunidade Autónoma de Galicia (art. 17, capítulo IV, título I, Decreto 2/2015). Por outra parte, no capítulo II, sinálase a necesidade de erradicar o uso da linguaxe sexista, labor propio do ámbito educativo.

Como se pode observar, o percorrido da igualdade e a loita pola mesma ao longo do tempo foi lento e complicado, con numerosos atrancos e dificultades. Aínda que a lexislación estableza as medidas a levar a cabo na loita por unha coeducación real e de calidade, serán os centros educativos e o colectivo do profesorado quen deban traballar en prol da igualdade para todas e todos.

Modelos de organización escolar en función do xénero

O sexismo, os roles socialmente establecidos a mulleres e homes e as crenzas e ideais sobre a xerarquización social do xénero que ten a sociedade, e en concreto o profesorado, inflúen de xeito significativo nos procesos de ensinanza e aprendizaxe. Ao longo da historia desenvóléronse dous grandes modelos educativos construídos atendendo ao xénero para educar de xeito diferencial a rapazas e rapaces: o feminino e o masculino. Coa evolución da sociedade, os modelos educativos foron adaptándose e avanzando, a medida que o colectivo feminino ía reclamando os seus dereitos e acadando algúns tan importantes como o dereito á educación, e, posteriormente, o dereito a unha educación en igualdade. Como se viña explicando, as institucións educativas evolucionaron enormemente no noso país, e aínda que queda moito por facer, nada ten que ver a primeira escola coa actual. En España déronse tres modelos diferentes de escola.

A escola segregada

O primeiro modelo foi o de escola segregada ou de roles separados, cuxo principal obxectivo era a educación diferenciada de cada grupo sexual, asegurándoo a través da separación material e simbólica entre os procesos educativos de ambos os grupos (Bonafant, 1997). A crenza de que as características propias dun e outro xénero viñan determinados bioloxicamente levou a pensar que cada grupo debía recibir unha educación diferenciada. Así, a muller era educada para ocupar o ámbito do fogar e a familia, dos coidados e os quefaceres domésticos, roles establecidos para ela na sociedade.

É de sinalar que nun principio as únicas escolas recoñecidas eran as de nenos, xa que a primeira incorporación da muller a un espazo público recoñecido e oficial no que se recibían unha serie coñecementos non foi ata 1776, coa creación das escolas de barrio

para nenas (nas que aprendían os quefaceres femininos, sendo a lectura e a escritura algo optativo), e non sería ata o ano 1857, coa Lei Moyano, cando se xeralizou a ensinanza para ambos os sexos, aínda que de xeito segregado.

Aínda que algunhas destas escolas seguen existindo, os seus currículos cambiaron enormemente, e adoitan relacionarse co ámbito privado. As principais razóns que xustifican a existencia destes centros son, en primeiro lugar, a moral relixiosa así como a suposta garantía de bos resultados académicos, debido a que seguen crendo que cada sexo ten unhas necesidades diferentes, polo que mozas e mozos necesitan diferentes estímulos e metodoloxías nas aulas.

En resumo, esta escola segregada fomenta unha xerarquización dos roles sexuais, que ten como obxectivo a educación diferenciada, con diferentes esixencias e expectativas con respecto a un e outro sexo, favorecendo a subordinación social e cultural da muller con respecto ao home.

A escola mixta

O seguinte modelo é a escola mixta, no que nenas e nenos aprenden de xeito conxunto. Aínda que ao comezo os contidos eran diferentes malia convivir no mesmo espazo, cos anos procedéronse a equiparar para ambos os xéneros.

É a Lei de Educación de 1970 a que establece a escola mixta, rompendo co modelo anterior de educación segregada por sexos, aínda que ata 1985 non se xeralizou a todos os centros sostidos con fondos públicos. Esta lei aproba a obrigatoriedade da educación básica ata os 14 anos para ambos os sexos, permite o acceso a diversos estudos ao colectivo feminino e garante o mesmo currículo, profesorado e espazo para mulleres e homes, aínda que chama a atención que na mesma non se fale do principio de igualdade de oportunidades.

Pero para obter un currículo unificado non se uniron os dous modelos segregados (masculino e feminino) existentes na educación diferenciada, senón que o modelo masculino presentouse como universal, xeralizándose un currículo masculino con só algunhas pinceladas do currículo feminino, e eliminando os aspectos considerados máis femininos, que carecían de prestixio social (Rodríguez Rosales, cit. en Castillo, 2011). Pero o feito de xuntar a ambos os sexos no mesmo espazo non garante a igualdade cando o saber feminino é desprestixiado, cando é palpable a ausencia de referentes femininos no currículo, cando a linguaxe empregada é totalmente sexista e cando existe a necesidade sentida, tanto do profesorado como do alumnado, de crear diferenzas entre sexos. Se ben elas se poden sentir empoderadas en certo senso ao asumir o rol dos varóns, a escola mixta tamén as ensina a ser subordinadas e pasivas ante o modelo masculino dominante.

Non é ata a década dos 80, e grazas ás investigacións feministas xunto aos movementos de renovación pedagóxica cando se empeza a traballar máis seriamente en prol da igualdade na escola e na universidade, o que supón un principio de inflexión no que se empeza

a falar da superación da escola mixta e comézase a utilizar e a debuxar un novo modelo de escola: a escola coeducativa. Ademais, coa aprobación da LOXSE en 1990, aínda que se mantén a escola mixta, comeza a falarse da igualdade de oportunidades como un tema transversal do currículo escolar, o que dará lugar a unha análise da situación das nenas na escola e a un posterior desenvolvemento teórico sobre a coeducación.

A escola coeducativa

A escola coeducativa pretende eliminar todo tipo de discriminación de xénero, impulsando a diferenza como un valor na construción social e desfacéndose dos conceptos de xénero e os roles de xénero tradicionais. Este modelo pretende converter a escola nun lugar no que nenas e nenos comparten un mesmo espazo e desenvolven as súas capacidades e a súa identidade sen ningún tipo de discriminación por razón de sexo.

Este modelo educativo enmarcaríase nunha nova conceptualización da persoa. De acordo con todo iso, a escola coeducativa sería aquela na que se corrixen e se eliminan todo tipo de desigualdades ou mecanismos discriminatorios por razón do sexo e na que os alumnos e as alumnas poden desenvolver libremente a súa personalidade nun clima de igualdade real e sen ningún tipo de condicións ou limitacións impostas polo sexo (Rodríguez Rosales, 1998, cit. en Castillo, 2011).

Atendendo a López Méndez (2003) a escola coeducativa amosaría as seguintes características:

- Respecta as diferenzas individuais no desenvolvemento da personalidade de rapaces e rapazas, sen barreiras de xénero
- Forma a todo o alumnado nun sistema comprensivo de saberes, destrezas e valores, onde tamén se inclúe a cultura e os valores femininos actualmente invisibilizados e anulados pola escola mixta
- Prepara o alumnado non só para o mundo laboral, senón tamén para o mundo privado, relacional e familiar. Forma suxeitos con proxectos vitais non mutilados polos estereotipos sexistas e de xénero
- Concibe unha organización escolar equitativa en canto a cargos, espazos e tempos; unha estrutura que garanta o acceso das mulleres a postos de responsabilidade pública e laboral en igualdade de condicións cos seus compañeiros. Posibilita a conciliación da vida familiar e laboral
- Utiliza unha linguaxe desprovista de estereotipos sexistas e que non oculta ou menospreza o mundo do feminino
- Selecciona materiais didácticos que ofrezan unha imaxe equitativa dos dous sexos.
- Asegura que o uso dos espazos non estea monopolizado por un dos sexos nin que sexa excluínte

- Revisa que a aplicación das normas de comportamento non estea mediatizada polo currículo oculto do profesorado

Implantar un modelo coeducativo non é sinxelo debido á inmensa carga cultural que levamos ás costas. Require asumir o reto de instaurar unha igualdade de atención a ambos os sexos, pero esixe ademais, analizar os valores, normas, lexitimacións e o coñecemento empírico nos que se basea cada un dos modelos, así como valorar a importancia da coeducación.

O currículo na escola coeducativa

A escola desempeña un papel fundamental na loita pola consecución da igualdade real, e nesta loita, un dos elementos fundamentais sobre o que traballar é o currículo, entendido por Rodríguez Rosales (1998, cit. en Castillo, 2011) como os principios psicopedagóxicos que orientan a acción do profesorado en relación co proceso de aprendizaxe do alumnado.

Polo tanto, a pesar de que os centros educativos están cargados dun sexismo inmenso resultado do seu contacto coa contorna, é posible que dende as institucións educativas se poida levar a cabo un cambio, unha transformación positiva, a partir da revisión do currículo.

Pero non só se debe revisar e modificar o currículo que se percibe, o coñecido como currículo explícito, senón tamén aqueles aspectos que non se ven, o currículo oculto.

O currículo explícito

O currículo explícito fai referencia ao documento escrito onde aparecen claramente reflectidas as intencións educativas, o enfoque e as estratexias pedagóxicas, os obxectivos, os contidos, a metodoloxía e os criterios de avaliación.

Este tipo de currículo formal non está libre de sexismo no seu interior nin no seu proceder, manifestándose no mesmo dos seguintes xeitos, entre outros:

- Nas determinacións das políticas sobre o que se ensina e non se ensina
- Na linguaxe sexista, repleta de estereotipos e completamente androcéntrica, cun uso regular e normativo do masculino
- Nos textos escolares e académicos, a través da linguaxe, das ilustracións e dos contidos regulados pola orde patriarcal, os cales transmiten os roles tradicionais asignados a homes e mulleres
- A través da ocultación da muller nos contidos curriculares
- Etcétera

Para rachar co sexismo presente no currículo, en concreto no currículo explícito, o profesorado debe apropiarse do currículo, facelo seu, e loitar polo desexo de igualdade.

O currículo oculto

Fronte ao currículo explícito que se desenvolve nas institucións educativas, existe outro de carácter oculto que actúa de xeito eficaz no proceso de aprendizaxe dos alumnos e das alumnas e do profesorado (Torres, 1991; Etkin, 1993; Santos Guerra, 1994, cit. en Santos Guerra, 2015).

Mingol (2009, cit. en Castillo, 2011) define o currículo oculto como todo aquilo que se aprende na escola, dun xeito non explícito ou intencional, e de cuxa transmisión non é consciente o alumnado, nin o colectivo docente. Pódese definir como a forma non deliberada pero real de transmitir os estereotipos de xénero na escola.

Toda a sociedade en xeral, e o profesorado en concreto, transmite unha serie de padróns e condutas, xeitos de ver a vida e comportarse a partir desas interaccións, contidos que o alumnado absorbe. Deste xeito é como se desenvolve o currículo oculto.

O currículo oculto da escola actúa de forma subrepticia, persistente e omnímoda. Estas características confírenlle unha especial capacidade de incidencia (Santos Guerra, 1997):

- Actúa de forma subrepticia, de modo oculto, por iso é difícil detectar as súas influencias e as súas repercusións
- Afecta de xeito persistente, xa que ao estar presente en todos os elementos e accións da organización exerce unha influencia continua
- Ten carácter omnímodo xa que está instalado en todas as vertentes da escola

Algunhas das manifestacións máis claras do sexismo no currículo oculto son as seguintes:

- As expectativas que o profesorado ten sobre o alumnado segundo o sexo
- As diferentes interaccións que teñen lugar na aula en función do sexo
- As imaxes dos textos educativos, as cales aportan valores non explícitos que supoñen pautas sexistas
- A elección condicionada (materias optativas)
- A configuración dos escenarios
- Escasa presenza da muller en cargos académicos
- Etcétera

É preciso pór fin a esta situación de sexismo no currículo oculto da escola, facendo visible o non visible e cambiándoo, para que así o alumnado constrúa con total liberdade e en igualdade as súas propias identidades.

Pero como facelo? Como rematar co sexismo no currículo?

En primeiro lugar, é fundamental recoñecelo como unha forma de discriminación contra as mulleres cuxa existencia responde a unha construción social e cultural e, de igual xeito, recoñecer que a institución escolar contén elementos sexistas (Araya, 2004). Unha

vez realizado isto, é fundamental actuar dende a vertente educativa dende distintas dimensións (Santos Guerra, 1997):

- Incidindo na formación do profesorado, incorporando nos seus plans de estudo, por exemplo, materias sobre coeducación e feminismo
- Avivando a actitude crítica do alumnado, en especial a das alumnas
- Investigando sobre a acción para así desenvolver un coñecemento propio que xere unha transformación
- Desenvolvendo prácticas de discriminación positiva cara á muller, co fin de compensar a desigualdade sufrida historicamente
- Educando sentimental e emocionalmente, de cara á obtención de comportamentos sans
- Coeducando de xeito intencional, coherente, globalizado e colexiado
- En conclusión, rompendo co patriarcado na educación e poñendo en marcha unha educación integral non sexista, baseada na colaboración e no bo quefacer da comunidade educativa

Este cambio só será posible co cambio de concepcións e actitudes do profesorado que se atopa aínda inmerso no androcentrismo educativo, e coa loita unida de todo aquel profesorado concienciado que desexa un mundo mellor.

Capítulo VI

A coeducación na práctica: pautas, propostas e principios pedagóxicos desde a perspectiva de xénero para un cambio efectivo e real

Este módulo pretende servir de axuda de cara á elaboración de propostas coeducativas na aula, e no centro en xeral. En primeiro lugar ofrécense unha serie de pautas e propostas educativas para incorporar a perspectiva de xénero no centro educativo: no currículo, nos materiais didácticos, na linguaxe, na distribución de tempos e espazos, nas manifestacións da violencia, na organización escolar e no currículo oculto. Posteriormente, preténdese dotar as persoas participantes dunha serie de directrices, para a elaboración dunha proposta de formación coeducativa.

Pautas e propostas coeducativas para a incorporación da perspectiva de xénero no centro educativo

En primeiro lugar, é preciso levar a cabo un diagnóstico para determinar no que se debe afondar en maior medida. Para iso levarase a cabo unha análise nos seguintes ámbitos (Subirats e Tomé, 1992; Educatur, 2007 e Sasiain e Mateos, 2010):

- No currículo escolar:
 - Determinar os contidos que abrangue o currículo da etapa educativa, as memorias de títulos, se traballa temas como a saúde, a afectividade, a sexualidade e a igualdade de oportunidades e dereitos entre mulleres e homes
- Nos materiais didácticos:
 - Observar o número de personaxes femininas e masculinas que aparecen
 - Analizar os roles e estereotipos femininos e masculinos que están presentes
 - Determinar a actividade que realiza cada personaxe en relación co seu sexo, ver se se trata dunha actividade remunerada ou non, e se forma parte do ámbito público ou do privado
 - Indagar se se privilexia a representación dun dos sexos ou non
- Na linguaxe:
 - Observar a lingua falada en relación co profesorado:

- Como se nomea entre si o profesorado e como nomea este ao alumnado
- Se se recalca o estado civil do profesorado
- Se se empregan expresións vexatorias cara ao colectivo feminino
- Se hai roles no centro asociados ao sexo: rector, decano, secretaria, cociñeira, entre outros
- Examinar a lingua falada en relación co alumnado:
 - Se o centro trata de corrixir expresións sexistas
 - Se o alumnado trata o profesorado de xeito diferente debido ao seu sexo: don Mario, Mari, profe Mari
- Analizar a lingua escrita:
 - Se nos materiais didácticos, documentos académicos ou carteis se emprega un uso sexista da lingua: usar o masculino xenérico para referirse a mulleres e homes, por exemplo
- Determinar o uso da linguaxe oral na aula:
 - Se se dirixe un maior número de palabras a un sexo ou a outro, se se esixe máis a un que a outro, se xorden expresións estereotipadas, diferenzas de temas a tratar cun sexo ou outro, entre outros aspectos
- Na organización de tempos e espazos:
 - Observar se existen espazos diferenciados para alumnos e alumnas
 - Indagar se é proporcional o espazo empregado polo alumnado nos espazos do centro
 - Ver se ambos os sexos traballan ou se relacionan xuntos ou separados
 - Prestar atención a quen organiza e dirixe as tarefas e/ou dinámicas
 - Determinar se hai competicións deportivas na mesma medida para alumnos e alumnas
 - Ter en conta a que actividades dedican a vida académica alumnos e alumnas, que espazo ocupan no seu desenvolvemento e como e que tempo dedican elas e eles a coidar deses espazos
- Nas manifestacións de violencia:
 - Observar se intervén o profesorado, cando e como
 - Determinar se o persoal do centro considera que a linguaxe obscena é normal ou non, e se intervén ou non cando se produce
 - Ver se se sitúan os alumnos como opresores e as alumnas como vítimas
 - Indagar se o alumnado se pon etiquetas como “marica, chivata,…”
 - Coñecer se realizan debuxos ou graffitis que teñen contido agresivo
- Na organización do centro:
 - Ter en conta o número de mulleres e homes no centro así como a súa participación no mesmo

- Prestar atención ás relacións entre os membros do centro
- No currículo oculto:
 - Recoñecer os usos lingüísticos, como poden ser o emprego do masculino xenérico, negarlles ás mulleres o seu papel nos logros pola igualdade, infravalorar a comunicación entre mulleres ou usar adxectivos diferentes para describir a alumnos e alumnas que realizan a mesma acción
 - Observar as expectativas do profesorado e como estas inflúen no alumnado
 - Detectar os estereotipos que se transmiten de xeito inconsciente a través de imaxes, contidos didácticos ou dos libros de texto
 - Descubrir a invisibilización das mulleres nos diversos campos, negándolle referentes femininos ás alumnas
 - Ser consciente de que o profesorado constitúe un modelo de referencia para o alumnado, polo que a linguaxe que empregue, o seu xeito de relacionarse e a súa actitude vai transmitir unha ideoloxía

Unha vez detectado o sexismo presente no centro educativo, pódense levar a cabo as seguintes medidas coeducativas (López Méndez, 2003):

- No currículo académico:
 - Incorporar as habilidades e coñecementos das mulleres
 - Incorporar personaxes femininos do ámbito público que contribúan á mellora da sociedade
- Nos materiais didácticos:
 - Escoller materiais non sexistas
 - Rexeitar materiais que reproduzan elementos sexistas
 - Procurar que todos os recursos didácticos (mobiliario, xogos etc.) sexan empregados polo alumnado de xeito equitativo
- Na linguaxe do centro:
 - Revisar as comunicacións escritas oficiais do centro para asegurar o uso non sexista da linguaxe
 - Evitar na comunicación oral expresións estereotipadas que reproduzan os modelos de xénero
- Na distribución e uso do espazo na aula:
 - Fomentar a participación equilibrada, fomentando os grupos mixtos
 - Procurar que os espazos sexan ocupados de forma equilibrada
 - Proponer dinámicas neutras
 - Aplicar agrupamentos que rompan coa segregación sexual
- Diante das manifestacións de violencia e afectividade na escola:

- Evitar as manifestacións agresivas, tanto físicas como verbais
- Ensinar ao alumnado a expresar os seus sentimentos sen medo ao ridículo
- Na organización escolar:
 - Buscar o equilibrio entre mulleres e homes no reparto de cargos, nas responsabilidades e nas tarefas do profesorado
- Con respecto ao currículo oculto:
 - Coidar a linguaxe
 - Posuír unhas expectativas positivas que comporten esperanzas e ambicións para o futuro do alumnado
 - Estimular a participación en actividades e xogos que historicamente lle foron vetadas polo seu sexo, xénero ou identidade
 - Favorecer a participación das alumnas na aula
 - Coidar as imaxes presentes nos materiais didácticos
 - Asegurarse de que o cumprimento das normas de comportamento sexa a mesma para todo o alumnado
 - Avivar a actitude crítica do alumnado
 - Educar emocionalmente
 - Preparar o alumnado non só para o mundo laboral, senón tamén para o mundo privado, relacional e familiar

Directrices para a incorporación da perspectiva de xénero nas materias

Para a elaboración dunha proposta coeducativa é fundamental que a educación non sexista se integre de xeito transversal ao longo de toda a materia, estando presente tanto na formulación de obxectivos, nos contidos, na metodoloxía e nas actividades, nos recursos e por suposto na avaliación.

- Empregar e fomentar o uso dunha linguaxe non sexista, tanto na aula como na elaboración de traballos
 - Criticar e non empregar o masculino como xenérico, xa que non engloba a toda a poboación
 - Empregar xenéricos e colectivos: alumnado, profesorado, xuventude, adolescencia.
 - Usar determinantes inclusivos. Por exemplo, en lugar de «o estudante deberá realizar a tarefa de xeito individual» optar por «cada estudante deberá realizar a tarefa de xeito individual»
 - Mudar hábitos de redacción. Por exemplo, no canto de «os autores do artigo» optar por «quen redactou o artigo» ou no lugar de «algún dos presentes quere iniciar o debate?» optar por «alguén quere iniciar o debate?»

- Empregar as dobres flexións alternando a orde de presentación ao longo do texto: as alumnas e os alumnos
- Facer uso da barra, guión, arroba ou X
- Feminizar as profesións
- Revisar e analizar os materiais didácticos e outro tipo de textos, incluídos os literarios, con perspectiva de xénero
- No ámbito da literatura, tratar o tema do amor na literatura dende a perspectiva feminista; rachar cos moldes sexistas presentes na creación literaria; tratar os contos, refráns e outros elementos da tradición oral con perspectiva de xénero; visibilizar as autoras e referentes literarias femininas, e compilar e crear novos modelos de textos e historias que teñan como protagonistas nenas e mulleres con papeis activos de heroínas, que fuxan do estereotipo de princesa que precisa ser salvada, coas que o colectivo feminino poida identificarse, así como historias que presente un novo rol masculino, máis próximo ao ámbito privado e corresponsable
- Revisar a linguaxe empregada nos enunciados das tarefas e construír outros tendo en conta a perspectiva de xénero
- Ser consciente dos estereotipos presentes nas imaxes e nas obras e escoller imaxes non estereotípicas
- Incorporar aos exercicios situacións da vida cotiá que fomenten a igualdade de oportunidades e a corresponsabilidade
- Visibilizar as mulleres en todas as áreas, especialmente en áreas STEM, e as condicións de apoio familiar e social nas que realizaron o seu traballo
- Ofrecer modelos femininos ás alumnas, especialmente en ciencias, que aumenten a súa confianza e seguridade ante estas actividades
- Naquelas materias do ámbito da saúde, empregar un prototipo do corpo humano coas súas correspondentes imaxes de acordo coa diversidade de formas (masculina, feminina e intersexual), e non usar só o prototipo masculino; afondar no ensino das funcións sexuais de ambos os sexos do mesmo xeito que se afonda nos demais sistemas do corpo humano; ter en conta as diferenzas que existen entre ambos os sexos no relativo aos temas de nutrición e saúde, e reflexionar se algunhas destas diferenzas se poden deber aos diferentes estilos de vida entre mulleres e homes
- Cuestionar todas aquelas definicións que presentan un forte sexismo (por exemplo, poboación activa, poboación activa parada e ocupada)
- Rescatar e visibilizar as contribucións das mulleres científicas, e abandonar as explicacións que só se centran nas contribucións dos homes
- Sinalar a aquelas mulleres máis influentes, sen centrarnos tan só non personaxes masculinos

- Amosar o papel das mulleres ao longo da historia, na vida cotiá, no ámbito social, no contexto cultural, no eido económico, entre outras áreas
- Traballar os estereotipos presentes nas imaxes, música o outros elementos que ofrecen os medios de comunicación
- Traballar os roles sexuais a partir da dramatización
- Establecer como requisito (cando sexa posible) que os grupos de traballo sexan mixtos
- Empregar medidas de acción positivas para integrar as mozas (e aos mozos tamén) en certas actividades dxs que foran discriminadxs ao longo da historia ou que non eran ben vistas por mor do seu sexo

Guía de actividades e dinámicas

Obxectivos	<ul style="list-style-type: none"> — Dar a coñecer a conceptualización da violencia contra as mulleres — Explicar os tipos de violencia de xénero — Describir o ciclo da violencia contra as mulleres
Desenvolvemento	Ler o texto e responder as cuestións que se expoñen
Criterios de avaliación	<ul style="list-style-type: none"> — Entender e definir o concepto de violencia contra as mulleres — Identificar e definir os tipos de violencia de xénero en situacións cotiás — Recoñecer as distintas fases do ciclo da violencia contra as mulleres

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 1. Testemuño

Le atentamente o seguinte testemuño e responde ás preguntas.

Chámome Carmen, teño 35 anos e, actualmente, vivo nunha aldea da provincia de Ourense. Decidinme a escribir a miña experiencia de parella, porque agora están saíndo nos medios de comunicación moitas historias de malos tratos a mulleres, que están vivindo ou viviron experiencias similares á miña.

Durante a miña época de noivado non me dei conta de nada. É verdade que el era moi celoso, non me deixaba poñer calquera tipo de roupa e enfadábase se eu quería saír coas miñas amigas. Con todo, eu estaba moi namorada del e pensaba que esas cousas as facía porque me quería moito; por iso tiña moitísima ilusión con casar, canto antes.

Pero, unha vez casada, con 23 anos, este home amargoume a existencia. Ao principio, só eran discusións e ameazas nas que el perdía os estribos e eu terminaba pensando que el levaba a razón e que era eu a que non facía as cousas correctamente.

Un día, pegoume por primeira vez. Deume unha labazada porque viña moi canso do traballo e non había cervexa no frigorífico. Pensei que, certamente, a culpa era miña. A partir de aí, as cousas foron a peor; maltratábame, humillábame berrándome que era unha inútil, esnaquizou a casa, aflixiu a miña familia, e ata perdín o fillo que esperaba, ao tirarme un día polas escaleiras. Agora, dous anos logo de saír daquel inferno, aínda sufro as consecuencias daquela relación. Tiven que cambiarme de lugar de residencia e sufro pesadelos e moito medo. Pero conto coa axuda das persoas que me rodean e me queren de verdade, actualmente teño ganas de vivir e de ter outras experiencias que sexan verdadeiramente gratas.

Pensei moito en por que aguantaba todo aquilo, e pregúntome ata onde somos capaces de aguantar as mulleres. Eu cría que o facía por amor, pero despois deime conta de que o fixen por medo.

Unha das veces que me fun da casa fuxindo, el foi a buscarme con bágoas nos ollos. Como non perdoar a alguén a quen quería tanto? Pero cando volví con el e baixei a garda, eu xa non tiña medo, senón pánico e o peor é que eu mesma me despregaba e me sentía inútil por non saber que facer e por seguir naquela situación.

Agora síntome contenta e esperanzada de poder esquecer todo o pasado.

E nada mais, a miña intención foi comunicar a miña experiencia e animar as mulleres que o están vivindo a que poñan medios, a que acudan á policía ou ás institucións e pidan axuda para seguir adiante, xa que ningunha persoa debe soportar as humillacións nin os malos tratos.

Carmen.

— Cando empezaron os problemas de Carmen? Que pensaba entón ela?

— Que tipos de violencia de xénero detectas no testemuño?

— Por que crees que aguantaba e perdoaba as súas agresións?

— Como puido dar o paso para pór fin á súa relación?

— Que farías ti no lugar de Carmen?

— Imaxina que Carmen tivera fillxs, e polo tanto, vítimas tamén de violencia de xénero. Que tipo de actuación habería que levar dende a institución educativa?

CAPÍTULO I. Actividade 2. A infancia/xuventude como vítima

<i>Obxectivos</i>	— Visibilizar as consecuencias da violencia de xénero na infancia e na xuventude
<i>Desenvolvemento</i>	Visualizar o vídeo e responder as cuestións. Debate ao remate
<i>Criterios de avaliación</i>	— Comprender os efectos da violencia de xénero na infancia e na xuventude

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 2. A infancia/xuventude como vítima

Visualizamos o vídeo “hai nenos que xogan a ser invisibles”.

— Que supón esa violencia para elas/eles?

— Como cres que se sentirían?

— Como actuarías ti, como mestra/e ante esa situación?

CAPÍTULO I. Actividade 3. Desbancando mitos

Obxectivos	— Analizar criticamente os mitos en relación coa violencia de xénero
Desenvolvemento	Ler as afirmacións e marcaas como verdadeiras ou falsas. Reflexións de xeito oral ao remate
Criterios de avaliación	— Contrastar e discutir sobre os mitos existentes en relación coa violencia de xénero, exemplificando algúns deles

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 3. Desbancando mitos

Le atentamente as seguintes afirmacións e marcaas como verdadeiras ou falsas.

Afirmacións	Verdadeira	Falsa
A violencia de xénero ocorre por igual en países desenvoltos e en países subdesenvoltos		
A violencia machista só se dá ou ten prevalencia en familias con problemas		
Os homes que maltratan foron maltratados ou testemuñas de maltrato na súa familia de orixe		
Os homes que maltratan fano debido a problemas mentais ou ao consumo de alcol ou drogas		
Os celos non son causa da violencia de xénero		
A maioría de agresións sexuais a mulleres son realizadas por descoñecidos		
As mulleres cunha posición social e económica alta teñen as mesmas posibilidades de ser maltratadas que as mulleres que viven en condicións de pobreza		
Se el fose tan violento, ela teríao denunciado ou deixado a relación		
As mulleres que padecen violencia de xénero fixeron algo para provocala (vestir de xeito provocativo, non realizar as tarefas do fogar, non facer a comida ao marido,...)		
A violencia de xénero é un fenómeno puntual pero grave		
A violencia psicolóxica é peor que a violencia física		
Os homes e as mulleres son violentxs por igual na parella		
As nais adoitan manipular as fillas e os fillos para poñelos en contra do pai que a maltrata		
Os problemas de parella no fogar deben quedar no ámbito do mesmo		
As mulleres empregan as denuncias falsas para aproveitarse dos maridos		

CAPÍTULO I. Actividade 4. A nosa realidade

Obxectivos	— Identificar a situación actual de violencia na sociedade en xeral, e no ámbito educativo en particular
Desenvolvemento	Observar os datos e responder as cuestións. Debate posterior
Criterios de avaliación	— Identificar situacións cotiás nas que se atope presente a violencia contra as mulleres, poñendo exemplos

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 4. A nosa realidade

Observa e analiza os datos que se presentan a continuación.

Táboa 1. Comparativa de homicidios e feminicidios en diversos países europeos

Estado	Población total	Homicidios totales (1)	Ratio homicidios 100,000 (2)	Año (1) (2)	Feminicidios por pareja (3)	Año (3)	Feminicidios totales (4)	Feminicidios % (4)	Ratio Feminicidios 100,000 personas (4)	Año (4)	Leyes contra la violencia doméstica
Federación Rusa	146.838.993	13.681	9,2	2013			3.352	24,50%	2,28	2010	No
Bélgica	11.353.461	202	1,8	2014			88	43,40%	0,77	2010	Si
Finlandia	5.502.640	89	1,6	2014			41	46,10%	0,75	2012	Si
Francia	66.984.000	792	1,2	2014	146		300	37,90%	0,45	2010	Si
Alemania	82.800.000	716	0,9	2014	311	2015	339	47,30%	0,41	2011	Si
Dinamarca	5.748.769	58	0,7	2014			20	34%	0,34	2012	Si
Croacia	4.190.669	36	1,2	2014			13	35,30%	0,30	2012	Si
Suecia	10.015.300	87	0,7	2014			28	31,90%	0,28	2010	Si
Portugal	10.341.330	92	1,2	2014			27	29,80%	0,27	2010	Si
Reino Unido	65.110.000	602	1	2013	88		172	28,50%	0,26	2010	Si
Noruega	5.258.317	29	0,5	2014			14	46,80%	0,26	2011	No
Países Bajos	17.109.300	125	0,9	2013			44	35%	0,26	2011	Si
España	46.812.000	324	0,8	2014	52		111	34,30%	0,24	2012	Si
Italia	60.589.940	475	0,9	2014			143	30,10%	0,24	2011	Si
Polonia	38.439.000	283	0,99	2014			76	26,80%	0,20	2010	Si
Irlanda	4.757.976	52	1,2	2014			7	13,30%	0,15	2012	Si
Grecia	10.783.748	107	1,5	2014			7	6,60%	0,07	2009	Si

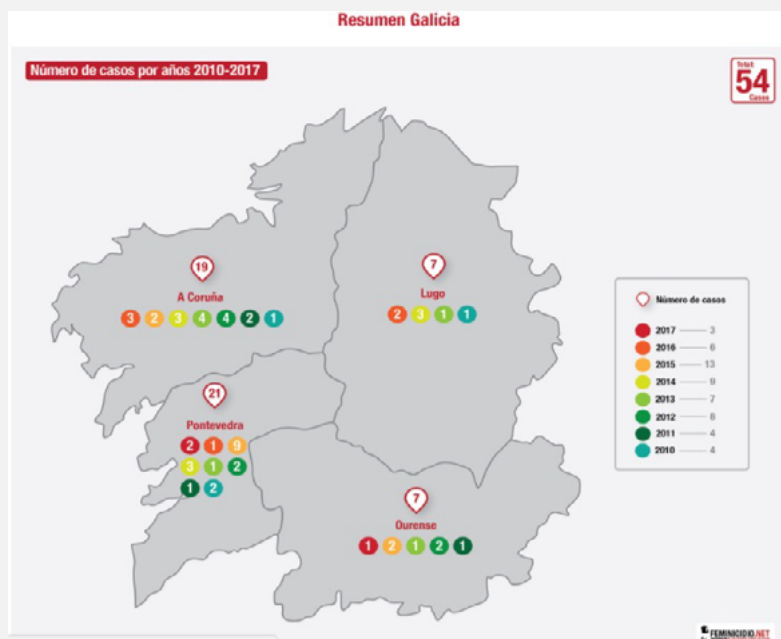
Fonte: Diario Forum Libertas

Táboa 2. Distribución xeográfica por comunidades autónomas das mulleres vítimas de violencia de xénero en España no ano 2016

Ámbito geográfico	Nº de casos	% del total
Total VICTIMAS	44	100,0%
Andalucía	3	6,8%
Aragón	3	6,8%
Principado de Asturias	2	4,5%
Baleares, Illes	6	13,6%
Canarias	2	4,5%
Cantabria	0	0,0%
Castilla y León	6	13,6%
Castilla - La Mancha	2	4,5%
Cataluña	6	13,6%
Comunitat Valenciana	6	13,6%
Extremadura	1	2,3%
Galicia	3	6,8%
Comunidad de Madrid	2	4,5%
Región de Murcia	0	0,0%
Comunidad Foral de Navarra	0	0,0%
Pais Vasco	1	2,3%
La Rioja	0	0,0%
Ceuta	0	0,0%
Melilla	1	2,3%

Fonte: Ministerio de Sanidade, Servicios Sociales e Igualdade

Figura 1. Número de asasinatos por violencia de xénero en Galicia durante o período 2010-2017



Fonte: Feminicidio.net

Atendendo aos datos anteriores responde as seguintes cuestións:

- Coñeces o concepto *feminicidio*?
- Cal é o país con máis feminicidios? Cal é o que menos?
- En que posición se atopa España?
- Cales son as Comunidades Autónomas con máis asasinatos de mulleres por violencia de xénero?
- En que posto se encontra Galicia?
- Coñecías estes datos?
- Sabes que dos datos expostos no mapa, tres das mortes corresponden a feminicidios infantís?

CAPÍTULO I. Actividade 5. Dálle unha bofetada

Obxectivos	— Xerar conciencia sobre a base cultural da violencia contra as mulleres
Desenvolvemento	Visualizar o vídeo e responder as cuestións. Posta en común ao remate
Criterios de avaliación	— Ser conscientes de que a violencia de xénero é un aprendizaxe adquirido

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 5. Dálle unha bofetada

Visualiza o vídeo “Slap her” e responde as seguintes cuestións:

— Que opinión teñen os nenos da rapaza? Que lles gusta dela? Todos opinan o mesmo?

— Por que pensas que lles gusta facerlles xestos cariñosos?

— Por que pensas que os nenos non queren pegarlle á nena cando llo piden?

— O maltratador nace ou faise? Reflexiona sobre isto.

CAPÍTULO II. Actividade 1. Discriminando

Obxectivos	<ul style="list-style-type: none">— Describir a concepción do patriarcado e as súas características— Amosar a discriminación á que se enfrontan as mulleres
Desenvolvemento	<p>Dinámica e posterior debate arredor da discriminación por razón de xénero e os efectos desta sobre a vida das mulleres</p> <p>Propónse unha dinámica vivencial na que as persoas participantes experimentarán unha situación inxusta por razón de sexo, co fin de entender o concepto da discriminación. Divídense as persoas participantes en dous grupos. A cada grupo entregáselle un folio con preguntas. Un grupo terá as respostas anotadas no folio e o outro non. A persoa titora vai realizando as cuestións de xeito oral e os grupos deben responder. O xogo remata coa vitoria do grupo que tiña as respostas</p> <p>Ao finalizar o xogo lévase a cabo un debate coas persoas participantes para analizar o acontecido (como se sentiron, como describirían a situación que vivenciaron, se percibiron a discriminación etc). Plasman a súa reflexión na ficha de traballo</p>
Criterios de avaliación	<ul style="list-style-type: none">— Recoñecer o que é o patriarcado e as súas características— Reflexionar sobre a discriminación á que se atopan sometidas as mulleres a causa do patriarcado

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 1. Discriminando

Reflexiona sobre o trato diferente dado a mulleres e homes ao longo da historia. Como te sentiches?

CAPÍTULO II. Actividade 2. Representamos os papeis da nosa historia

Obxectivos	— Analizar os roles atribuídos á muller ao longo da historia, tanto na sociedade galega como na escola
Desenvolvemento	Dinámica e posterior reflexión sobre a evolución dos roles femininos e masculinos ao longo da historia. Divídese o grupo-clase en parellas. A cada parella outórgaselle un momento histórico que deberán representar ante todo o grupo: deben representar un día cotián dunha parella no contexto daquela época, centrándose nos ámbitos do coidado, da crianza e da educación, é dicir, deberán representar os roles asociados a homes e mulleres neses ámbitos e neses momentos históricos. As épocas son a Prehistoria, a Idade Antiga, Idade Media, Idade Moderna, Idade Contemporánea-franquismo e a actualidade Unha vez rematadas as representacións sácanse conclusións de cada momento histórico e a súa evolución durante o tempo. As reflexións plásmanse na ficha de traballo
Criterios de avaliación	— Distinguir os roles atribuídos á muller ao longo da historia — Exemplificar e dramatizar o rol da muller en cada época histórica, tanto na sociedade como no ámbito educativo

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 2. Representamos os papeis da nosa historia

Reflexiona sobre a evolución dos roles masculinos e femininos ao longo da historia e se é preciso que sigan mudando.

CAPÍTULO II. Actividade 3. Un soño imposible

Obxectivos	— Analizar os roles atribuídos á muller ao longo da historia — Examinar a vinculación do rol feminino co ámbito doméstico e os coidados
Desenvolvemento	Visualizar o vídeo “Un soño imposible” e responder ás cuestións
Criterios de avaliación	— Distinguir os roles atribuídos á muller ao longo da historia — Debater sobre a vinculación das mulleres co ámbito doméstico e dos coidados

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 3. Un soño imposible

Visualiza o vídeo “Un soño Imposible”. Tras isto responde ás seguintes cuestións:

- Quen se encarga do traballo doméstico en case todos os fogares, sociedades, culturas e épocas históricas?

- Quen se encarga da crianza e dos coidados por norma xeral?

- Cres que os homes son conscientes desta situación?

- Se ben é certo que ao longo da historia a muller estivo relegada ao mundo do privado, ao ámbito do fogar e dos coidados, cos logros acadados puido entrar no mundo público e exercer os seus dereitos, socializar e incorporarse ao mundo laboral, entre outros moitos aspectos. Así atopámonos coa tripla carga da muller: traballo externo, traballo doméstico e procreación e crianza. Pola contra, o home, suxeito presente no ámbito do público ao longo de toda a historia, raramente se incorpora ao contexto doméstico, da crianza e dos coidados. Reflexiona sobre isto.

CAPÍTULO II. Actividade 4. Que referentes temos?

Obxectivos	<ul style="list-style-type: none"> — Ofrecer e compilar referentes femininas nos diversos ámbitos do saber — Visibilizar o papel das mulleres nos diversos ámbitos do saber
Desenvolvemento	Cada persoa debe cubrir a táboa que se presenta, aportando os referentes femininos que coñeza. Unha vez cuberta faise unha posta en común. Co fin de aumentar os referentes femininos levase a cabo a seguinte dinámica. Repártense fotografías de mulleres. As persoas do grupo deben emparellar a fotografía coa biografía correspondente, a cal será lida en voz alta. Unha vez emparelladas, constrúese un mural
Criterios de avaliación	<ul style="list-style-type: none"> — Citar referentes femininas nos diversos ámbitos do saber — Rexistrar modelos femininos nos campos do saber e a súa contribución ao desenvolvemento das sociedades — Construír un mural para visibilizar algunhas das mulleres mais importantes da historia

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 4. Que referentes temos?

Cubre a seguinte táboa con aquelas persoas que teñas como referentes no diversos ámbitos seleccionados (referentes que aparecen nos recursos didácticos ou aos que fagas ou farías referencia nas túas clases/sesións).

Ciencias	Literatura	Arte	Dereitos humanos e educación

CAPÍTULO III. Actividade 1. Iguais ou diferentes

Obxectivos	— Discriminar as diferenzas entre sexo e xénero — Amosar as principais características da teoría sexo-xénero
Desenvolvemento	Realízase a actividade de xeito individual e faise unha posta en común
Criterios de avaliación	— Diferenciar características asociadas ao sexo de características asociadas ao xénero

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 1. Iguais ou diferentes?

Completa a táboa con características atribuídas a homes e a mulleres especificando cales se refiren ao sexo e cales ao xénero.

	Sexo	Xénero
Mulleres		
Homes		

CAPÍTULO III. Actividade 2. É neno ou nena?

Obxectivos	<ul style="list-style-type: none">— Describir o concepto de desenvolvemento evolutivo e as súas características— Determinar os condicionantes que inflúen no desenvolvemento humano desde a óptica da igualdade.— Descubrir como se constrúe a identidade de xénero
Desenvolvemento	Recoméndase realizala de xeito oral, provocando o debate. Acompáñase ficha de traballo a modo de guión
Criterios de avaliación	<ul style="list-style-type: none">— Expresar as implicacións sociais de pertencer a un determinado sexo e xénero— Recoñecer como se crea a identidade en función do xénero— Debater sobre as implicacións sociais que ten ser nena ou neno

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 2. É neno ou nena?

— Que che suscita esta pregunta?

— Algunha vez a fixeches ou cha fixeron?

— Por que pensas que suscita interese social?

— Que implicación sociais pensas que ten que un individuo naza nena ou neno? E noutras culturas ou contextos?

CAPÍTULO III. Actividade 3. Son muller ou home?

Obxectivos	— Determinar os condicionantes que inflúen no desenvolvemento humano desde a óptica da igualdade — Descubrir como se constrúe a identidade de xénero
Desenvolvemento	Realízase a actividade de xeito individual e faise unha posta en común
Criterios de avaliación	— Expresar as implicacións sociais de pertencer a un determinado sexo e xénero — Recoñecer como se crea a identidade en función do xénero — Debater sobre as normas sociais asociadas a cada un dos sexos — Interpretar as consecuencias de non acatar as normas sociais de xénero

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 3. Son muller ou home?

- Cando te deches conta de que eras muller ou home? Que repercusións tivo iso? Como te decataches?

- Algunha vez pensaches nas potencialidades ou limitacións de ser home ou muller? Que conclusións obtiveches?

- Cales cres que son as normas sociais asociadas á identidade feminina? E á masculina?

- Que pasa se non acatas as normas sociais asociadas ao teu xénero? Vivíchelo algunha vez? Como te sentiches?

CAPÍTULO III. Actividade 4. O vestido novo

Obxectivos	— Descubrir como se constrúe a identidade de xénero
Desenvolvemento	Visualízase o vídeo “O vestido novo” e respóndense as cuestións. Recoméndase realizar de xeito oral, provocando o debate. Acompáñase ficha de traballo a modo de guión
Criterios de avaliación	— Recoñecer como se crea a identidade en función do xénero — Debater sobre as normas sociais asociadas a cada un dos sexos — Interpretar as consecuencias de non acatar as normas sociais de xénero

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 4. O vestido novo

- Que che provoca este vídeo?

- Por que pensas que se crea tanto alboroto?

- Pensas que as mestras actuaron ben? Como actuarías ti?

- Como consideras a un home masculino? E a unha muller feminina?

- Que pasa cando outorgamos atributos femininos a un rapaz ou home?
E viceversa?

CAPÍTULO III. Actividade 5. O meu rol sexual

Obxectivos	— Descubrir como se constrúe a identidade de xénero
Desenvolvemento	Responder o inventario e reflexionar sobre os resultados en grupo
Criterios de avaliación	— Recoñecer como se crea a identidade en función do xénero — Debater sobre as normas sociais asociadas a cada un dos sexos

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 5. O meu rol sexual

Responde o inventario de rol sexual de Bem e reflexiona sobre os teus resultados. Indique nunha escala de 1 a 7 en que medida cada unha das seguintes características o identifica a vostede. Un 1 significa que non se identifica con esa característica porque nunca se dá en vostede, un 7 significa que se identifica totalmente con ela e que se dá sempre ou case sempre.

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 1. Segura/o de si mesma/o | 31. Tomo decisións rápidamente |
| 2. Dócil | 32. Compasiva/o |
| 3. Servizal | 33. Sincera/o |
| 4. Defendo as miñas crenzas | 34. Autosuficiente |
| 5. Alegre | 35. Disposta/o a consolar |
| 6. Voluble | 36. Vaidosa/o |
| 7. Independente | 37. Dominante |
| 8. Timida/o | 38. Falo en ton baixo |
| 9. Concienciada/o | 39. Simpática/o |
| 10. Atlético/a | 40. Masculina/o |
| 11. Afectuosa/o | 41. Efusiva/o |
| 12. Teatral | 42. Solemne |
| 13. Asertiva/o | 43. Resolta/o nas miñas posicións |
| 14. Sensible á adulación dos demais | 44. Tenra/o |
| 15. Feliz | 45. Amigable |
| 16. Personalidade forte | 46. Agresiva/o |
| 17. Leal | 47. Crédula/o |
| 18. Imprevisible | 48. Ineficiente |
| 19. Enérxica/o | 49. Actúo como un/unha líder |
| 20. Feminina/o | 50. Infantil |
| 21. Digna/o de confianza | 51. Adaptable |
| 22. Analítica/o | 52. Individualista |
| 23. Comprensiva/o | 53. Non uso unha linguaxe ruda |
| 24. Celosa/o | 54. Pouco sistemática/o |
| 25. Con dotes de mando | 55. Competitiva/o |
| 26. Sensible ás necesidades dos demais | 56. Gústanme as/os nenas/os |
| 27. Veraz | 57. Diplomática/o |
| 28. Disposta/o a correr riscos | 58. Ambiciosa/o |
| 29. Compasiva/o | 59. Xentil |
| 30. Reservada/o | 60. Convencional |

Puntuación

Puntuación en feminidade: Sume os valores que lle dese aos seguintes ítems: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59. Divida o total por 20. O resultado é a puntuación en feminidade.

Puntuación en masculinidade: Sume os valores que lle dese aos seguintes ítems: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55, 58. Divida o total por 20. O resultado é a puntuación en masculinidade.

A puntuación media de ambas as escalas é 4,9. Segundo Bem, unha persoa que puntúa por riba da media de masculinidade e por riba da media de feminidade puntúa alto en androxinia.

CAPÍTULO III. Actividade 6. Valores e contos

Obxectivos	— Examinar os aspectos determinantes que configuran a moralidade en mulleres e homes
Desenvolvemento	Completar a táboa en parellas e poñer en común
Criterios de avaliación	— Analizar os valores morais asignados a mulleres e homes en situacións cotiás, contos, medios de comunicación, entre outros — Comparar as pautas morais asignadas en función do sexo e poñer exemplos

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 6. Valores e contos

En parellas, seleccionade un conto tradicional coñecido e recordade a trama entre ambxs. Unha vez feito completade a seguinte táboa, indicando os valores que posúen e transmiten as personaxes e a través de que comportamentos o fan.

	Valores	Actitudes ou comportamentos
Personaxes femininas		
Personaxes masculinas		

CAPÍTULO III. Actividade 7. Os meus valores

Obxectivos	— Examinar os aspectos determinantes que configuran a moralidade en mulleres e homes
Desenvolvemento	Respóndese ás cuestións de xeito individual e faise unha posta en común
Criterios de avaliación	— Analizar os valores morais asignados a mulleres e homes en situacións cotiás, contos, medios de comunicación, entre outros — Comparar as pautas morais asignadas en función do sexo e poñer exemplos

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 7. Os meus valores

- Cales son os valores máis importantes para ti? Por que?

- De quen os recibiches?

- Pensas que os teus valores se atopan en contradición cos valores da sociedade?

- Como pensas que afectan os teus valores ao teu labor como docente?

- Describe os valores dunha persoa que admires e indica se é home ou muller.

CAPÍTULO III. Actividade 8. 48 frases que escoitamos

Obxectivos	— Examinar os aspectos determinantes que configuran a moralidade en mulleres e homes
Desenvolvemento	Visualízanse os vídeos e respóndese ás cuestións. Recoméndase realizar a tarefa de xeito oral para crear debate e axustarse aos tempos
Criterios de avaliación	— Analizar os valores morais asignados a mulleres e homes en situacións cotiás, contos, medios de comunicación, entre outros — Comparar as pautas morais asignadas en función do sexo e poñer exemplos

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 8. 48 frases que escoitamos

Visualiza os dous vídeos e responde as seguintes cuestións:

- Cal foi a túa primeira impresión ao ver ambos os vídeos?

- Que valores transmiten? Como indican que debe ser un home e unha muller?

- Que pensas sobre estas pautas morais sobre o que está ben ou mal para unha moza ou para un mozo? Pon algún exemplo da simetría moral, é dicir, do que socialmente está ben que faga unha moza e mal un mozo ou viceversa.

- Estas frases van ser recibidas polo teu alumnado ao longo da vida. Como pensas que lles van afectar? Que suxires para tratar de romper con estas pautas morais tan afianzadas en función do sexo da persoa?

CAPÍTULO III. Actividade 9. A pelota imaxinaria

Obxectivos	— Iniciarse na educación emocional como xeito de acadar a igualdade
Desenvolvemento	Dinámica de introdución e acercamento ao funcionamento das emocións. O grupo debe imaxinar que posúe unha pelota imaxinaria. Poden sentir como cando a empurran forte contra o chan a pelota sae disparada, mentres que cando a empurran suavemente a pelota volve lentamente. Unha vez remata lévanse a cabo reflexións en grupo, de xeito oral. Na ficha de traballo acompáñase un guiión para conducir as reflexións
Criterios de avaliación	— Involucrarse nas dinámicas de traballo emocional — Comprender a importancia do traballo emocional

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 9. A pelota imaxinaria

— Que acontecía cando empurrabas forte a pelota contra o chan? E cando o facías suavemente?

— Pensas que o acontecido coa pelota se pode comparar ao que acontece coas emocións? Reflexiona sobre isto.

CAPÍTULO III. Actividade 10. A madeixa

Obxectivos	— Iniciarse na educación emocional como xeito de acadar a igualdade
Desenvolvemento	Pedísemoslle ao grupo que forme un círculo. Entregamos a madeixa a unha das persoas participantes. Esta lánzaa a outra persoa, sen soltar a punta do fio, mentres lle conta un medo (desde a perspectiva de xénero). A persoa destinataria debe facer o mesmo e así sucesivamente ata formar unha tea de araña. Unha vez formada explicamos que só expresando as emocións e, neste caso, contando os nosos medos, podemos avanzar e construír algo tan fermoso como esa tea de araña. Posteriormente dicímoslles que deben seguir cooperando para desfacer a tea, así que deben inverter todo o proceso, esta vez aportando unha solución ou un consello á persoa que lle comunicou o medo. Unha vez desfeita a tea procedemos ao debate seguindo o guión exposto na ficha de traballo
Criterios de avaliación	— Involucrarse nas dinámicas de traballo emocional — Comprender a importancia do traballo emocional

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 10. A madeixa

— Como te sentiches?

— Eres consciente da importancia de expresar as emocións?

— Adoitas pedir axuda cando a precisas? Como actúas cando a recibes?

— Reflexiona sobre o experimentado na dinámica.

CAPÍTULO III. Actividade 11. Apertas musicais

Obxectivos	— Iniciarse na educación emocional como xeito de acadar a igualdade — Contrastar as diferenzas entre mulleres e homes no desenvolvemento emocional
Desenvolvemento	Ponse música animada e solicítaselle ao grupo que baile libremente polo espazo. Cando a música se detén, cada participante debe dar unha aperta á persoa que estea máis cerca. Unha vez abrazadx, a música volve. Repítese isto durante oito rondas. Deben abrazar o maior número de persoas posible. Ao rematar reflexiónase sobre o sentido e o percibido, seguindo o guión exposto na ficha de traballo
Criterios de avaliación	— Involucrarse nas dinámicas de traballo emocional — Comprender a importancia do traballo emocional

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 11. Apertas musicais

Reflexiona sobre a actividade realizada (se foi divertida, o que sentiches ao ser abrazadx, se puidiches sentir o afecto da outra persoa, se te sentes máis queridx neste momento, etcétera).

CAPÍTULO III. Actividade 12. As mans comunicativas

Obxectivos	<ul style="list-style-type: none">— Iniciarse na educación emocional como xeito de acadar a igualdade— Contrastar as diferenzas entre mulleres e homes no desenvolvemento emocional
Desenvolvemento	<p>Solicitamos a todo o alumnado que se vende os ollos e se repartan pola aula andando lentamente. A coordinadora irá facendo parellas e sentando as persoas en cadeiras, unha enfronte da outra. Pedirase total silencio e porase música tranquila. Daremos unha serie de indicacións:</p> <ul style="list-style-type: none">— En primeiro lugar debes tocar as mans da persoa que tendes/teses en fronte, explorándoas e realizando un recoñecemento sobre como son: grandes ou pequenas, ásperas ou suaves, se están quentes ou frías, se os dedos son finos ou grosos. Ídelas acariñar, xogar con elas— Agora ides transmitir, a través da caricia, unha serie de emocións, sentimentos e estados de ánimo, como son: afecto, agarimo, amor, tenrura, tristeza, alegría, enfado, rabia, pena <p>Unha vez rematado, quitarán as vendas e farase unha posta en común, plasmando as súas reflexións na ficha de traballo</p>
Criterios de avaliación	<ul style="list-style-type: none">— Involucrarse nas dinámicas de traballo emocional— Comprender a importancia do traballo emocional— Contrastar as diferenzas entre mulleres e homes no desenvolvemento emocional

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 12. As mans comunicativas

Unha vez rematada a actividade reflexiona e responde ás seguintes cuestións:

- Como te sentiches?
- Resultouche sinxelo comunicarte coa outra persoa? Custouche traballo implicarte?
- Realizaches a actividade cunha parella do mesmo sexo ou de diferente? Como foi a experiencia? Cres que o sexo desta persoa condicionou a realización da actividade?
- Estiveches máis pendente da outra persoa, ou pola contra dedicáche a gozar do encontro?
- Normalmente as nenas ou mozas teñen menos problemas á hora de relacionarse con outras mozas, pero os nenos ou mozos atópanse con algúns problemas ou dificultades para relacionarse afectivamente con persoas do mesmo sexo. Por que?
- Que diferenzas se aprecian no xeito en que homes e mulleres expresan a súa afectividade?
- Por que cres que a afectividade esta máis limitada nos homes? Por que cres que a área afectiva estivo sempre asociada ás mulleres?

CAPÍTULO III. Actividade 13. Unha carta de amor

Obxectivos	<ul style="list-style-type: none">— Iniciarse na educación emocional como xeito de acadar a igualdade— Fomentar a comunicación afectiva libre de estereotipos sexistas
Desenvolvemento	Proponse ao grupo participante que elabore unha carta de amor de xeito individual e libre de rasgos sexistas
Criterios de avaliación	<ul style="list-style-type: none">— Involucrarse nas dinámicas de traballo emocional— Comprender a importancia do traballo emocional— Comunicarse afectivamente evitando os estereotipos de xénero

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 13. Unha carta de amor

Invitámoste a elaborar unha carta de amor. Esa carta debe recoller todos os sentimentos e afectos que sentes pola persoa en cuestión, coa dificultade engadida de que debe estar libre de estereotipos de xénero. Ademais, a súa lectura non debe permitir recoñecer o sexo e o xénero da persoa a quen vai dirixida nin da persoa que a escribiu.

CAPÍTULO IV. Actividade 1. Desvíamonos da norma?

Obxectivos	— Describir os conceptos de socialización e socialización diferenciada — Identificar os estereotipos e roles de xénero asignados para mulleres e homes
Desenvolvemento	As persoas participantes deben formar unha liña recta. Tras isto lerase unha serie de estereotipos sobre o xénero. As persoas do grupo deberán dar un paso cara a dereita ou cara a esquerda en función de se se senten identificados co ítem ou non (previamente, sen dicirillo, asociaremos cada un de os lados da sala a un xénero distinto). Ao final da dinámica veremos en que lugar terminaron e pedirémoslles que reflexionen sobre iso na ficha de traballo
Criterios de avaliación	— Expresar reflexións sobre a socialización de xénero — Identificar os estereotipos e roles de xénero presentes na vida cotiá

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 1. Desvíamonos da norma?

Tras a realización da actividade, e segundo o lugar no que remataches, reflexiona sobre a socialización de xénero. Atópaste no rol socialmente aceptado? Como te sentes? Cres que rompes cos roles socialmente establecidos? Que significa para ti ser muller? E ser home?

CAPÍTULO IV. Actividade 2. Pepa e Pepe

Obxectivos	<ul style="list-style-type: none">— Identificar os estereotipos e roles de xénero asignados para mulleres e homes— Formular as distintas fases de socialización
Desenvolvemento	<p>Divídese ao grupo-clase en dous diferentes. Proporcionáselles a cada grupo dúas fotos idénticas do mesmo bebé, explicándolles que un se chama Pepe e a outra Pepa (aínda que se trata da mesma foto, da mesma persoa). Cada grupo debe escribir nun folio unha pequena descrición da persoa que aparece na mesma e unha reflexión sobre como se imaxinan que é a vida de Pepa/Pepe, cal sería a súa traxectoria vital, a que xogará, como se vestirá nun día normal, que estudará, de que traballará, se formará unha familia etc. É dicir, facer un breve percorrido imaxinario pola futura vida desa persoa. Posteriormente amosarase ao grupo clase as dúas fotos explicando que é a mesma persoa. Explicarán en alto as súas descrições e reflexionarase sobre o acontecido poñendo énfase nos estereotipos e en como estamos socializadxs en esperar aspectos diferentes dos homes e das mulleres</p> <p>Posteriormente pediráselle ao grupo que inventen a traxectoria vital dunha persoa dende o momento do nacemento ata os 18 anos de idade sen reflectir trazos de xénero que lle permitan á persoa lectora identificar o sexo da persoa descrita. Farase unha posta en común</p>
Criterios de avaliación	<ul style="list-style-type: none">— Expresar reflexións sobre a socialización de xénero— Identificar os estereotipos e roles de xénero presentes na vida cotiá— Distinguir as distintas fases de socialización e a influencia dos estereotipos sexistas nas mesmas

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 2a. Pepa e Pepe

Escribe unha pequena descrición da persoa que aparece na fotografía e unha reflexión sobre como se imaxinan que será a súa vida, cal sería a súa traxectoria vital, a que xogará, como se vestirá nun día normal, que estudará, de que traballará, se formará unha familia etc.

Actividade 2b. Pepa e Pepe

Inventa a traxectoria vital dunha persoa dende o momento do nacemento ata os 18 anos de idade sen reflectir trazos de xénero que lle permitan á persoa lectora identificar o sexo da persoa que se describe (afeccións, amizades, vida en familia, estudos, etc.).

CAPÍTULO IV. Actividade 3. Aprendendo as tarefas en familia








Obxectivos	— Diagnosticar os diversos axentes que interveñen no proceso de socialización desde a perspectiva de xénero, e a influencia de cada un deles
Desenvolvemento	Presentarase ao grupo unha serie de tarefas que se poden desenvolver en calquera familia, e cada unha das persoas deberá decidir a quen asocia cada labor dos expostos. É importante recalcar que se debe seleccionar a primeira idea que xurda. Unha vez realizada e posta en común levarase a cabo un debate sobre a corresponsabilidade
Criterios de avaliación	— Analizar o papel dos axentes de socialización na transmisión dos estereotipos de xénero — Comparar os roles asociados ao sexo no relativo ao ámbito doméstico e de coidados

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 3. Aprendendo as tarefas en familia

A quen asocias cada unha das tarefas que se presentan a continuación? Marca cun X. Selecciona atendendo á primeira idea que ven á mente, sen pensar o que debería ser.

Tarefa	Muller	Home	Ambos por igual
			
			
			
			
			
			
			

— Pensas que unhas tarefas deben ser realizadas por mulleres e outras por homes? Hai algún factor biolóxico que determine isto? Ou só factores culturais?

— Poden ser as tarefas neutras, é dicir, poden ser realizadas por ambos os sexos? En caso afirmativo, por que pensas que isto non é así?

— Que teñen en común as tarefas asignadas a mulleres? E as asignadas a homes?

— Como pensas que pode influír este reparto na socialización da infancia?

CAPÍTULO IV. Actividade 4. Xoguete por aquí, xoguete por alá

Obxectivos	— Diagnosticar os diversos axentes que interveñen no proceso de socialización desde a perspectiva de xénero, e a influencia de cada un deles
Desenvolvemento	Divídese o grupo-clase en 4/5 grupos. Proporcionáselle un folleto con xoguetes ao grupo-clase. Deberán revisalo, seleccionar 10 xoguetes e elaborar unha ficha con cada un deles facendo especial fincapé na orientación sexista ou non. Farase unha posta en común e unha reflexión grupal
Criterios de avaliación	— Analizar o papel dos axentes de socialización na transmisión dos estereotipos de xénero — Inspeccionar o sexismo presente nos catálogos de xoguetes

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 4. Xoguete por aquí, xoguete por alá

Revisa o folleto, selecciona 10 xoguetes e elabora unha ficha con cada un deles facendo especial fincapé na orientación sexista ou non de cada un deles.

Na táboa que se presenta anotarase o tipo de xoguete, cal é a actividade que fomenta (coidado, traballos domésticos, maxia, aventura, guerra, construción, velocidade etc.), por que cores está representado e que persoa aparece a carón do xoguete (se aparece).

Xoguete	Actividade que fomenta	Cores	Persoa que o representa (neno ou nena)	Orientación (sexista, non sexista)

CAPÍTULO IV. Actividade 5. Despatriarcalizamos a linguaxe

Obxectivos	— Diagnosticar os diversos axentes que interveñen no proceso de socialización desde a perspectiva de xénero, e a influencia de cada un deles
Desenvolvemento	Preséntanse unha serie de oracións. O grupo-clase deberá detectar, de xeito individual, por que é sexista cada unha delas e transformala en enunciados non sexistas empregando os métodos explicados. Unha vez realizada poranse en común os resultados e debaterase brevemente sobre a linguaxe sexista presente en todos os ámbitos da vida
Criterios de avaliación	— Analizar o papel dos axentes de socialización na transmisión dos estereotipos de xénero — Transformar a linguaxe sexista en linguaxe inclusiva

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 5. Despatriarcalizamos a linguaxe

Detecta porqué é sexista cada unha das seguintes oracións e transfórmaas en enunciados non sexistas empregando os métodos explicados.

1. Os mellores deportistas gañaron a medalla de ouro.
2. Na festa de graduación había máis de cincocentos alumnos.
3. Os condutores máis seguros son mulleres.
4. Os que fagan a inscrición para as actividades extraescolares terán que repetila.
5. Os profesores estableceron unha reunión cos pais ás 18:00 h.
6. Os que se apunten antes do día 15 de decembro recibirán un décimo para o sorteo de Nadal.
7. Todas as entidades socias do proxecto estarán presentes na presentación salvo o socio andaluz.
8. Os médicos e enfermeiras do hospital non poderán coller vacacións debido á gran carga de traballo.
9. Necesítase Xefe de Obra e Secretaria.
10. Unha folga de traballadores marcou o primeiro ano da nova xestión.
11. A peatonalización foi criticada polos comerciantes e aplaudida polos veciños.
12. Por favor, indícame onde está o despacho do xefe de estudos?
13. Preciso falar co titor deste grupo.

CAPÍTULO IV. Actividade 6. Derrubamos príncipes azuis

Obxectivos	— Diagnosticar os diversos axentes que interveñen no proceso de socialización desde a perspectiva de xénero, e a influencia de cada un deles
Desenvolvemento	Todas e todos coñecemos os contos clásicos de princesas rosas e pasivas que deben ser salvadas por príncipes azuis e valentes. É preciso dar outro tento a estes contos. Proponse ao colectivo participante que, a partir do aprendido neste módulo, escolla un conto tradicional e o reelabore, individualmente, converténdoo nunha historia libre de estereotipos, de linguaxe sexista e de sexismo. Ao remate, as persoas que o desexen leranos en alto
Criterios de avaliación	— Analizar o papel dos axentes de socialización na transmisión dos estereotipos de xénero — Redeseñar contos tradicionais, librándoos do sexismo imperante nos mesmos

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 6. Derrubamos príncipes azuis

A partir do aprendido neste módulo, escolle un conto tradicional e reelabóralo converténdoo nunha historia libre de estereotipos, de linguaxe sexista e de sexismo.

CAPÍTULO IV. Actividade 7. Estereotipando a infancia

Obxectivos	— Diagnosticar os diversos axentes que interveñen no proceso de socialización desde a perspectiva de xénero, e a influencia de cada un deles
Desenvolvemento	Visualízase o vídeo de estereotipos de Disney e responderase ás cuestións. Recoméndase realizar esta actividade de xeito oral, para propiciar o debate e axustarse aos tempos
Criterios de avaliación	— Analizar o papel dos axentes de socialización na transmisión dos estereotipos de xénero — Detectar estereotipos dirixidos á infancia a través de diversos medios

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 7. Estereotipando a infancia

Despois de visualizar o vídeo dos estereotipos de Disney responde as seguintes cuestións:

- Que che pareceu o vídeo?

- Que estereotipos asociados ao xénero detectaches?

- Eras consciente de estes estereotipos cando os viches por primeira vez? E na idade adulta?

- Como pensas que pode afectar á infancia a visualización de películas ou contos con contido sexista?

- Como poden afectar os estereotipos á imaxe e expectativas que o profesorado ten do seu alumnado?

CAPÍTULO IV. Actividade 8. Como se nos representa na publicidade?

Obxectivos	— Diagnosticar os diversos axentes que interveñen no proceso de socialización desde a perspectiva de xénero, e a influencia de cada un deles
Desenvolvemento	Tras observar diferentes imaxes e anuncios publicitarios débese responder as cuestións que se expoñen. Recoméndase realizar a tarefa de xeito oral para propiciar o debate
Criterios de avaliación	— Analizar o papel dos axentes de socialización na transmisión dos estereotipos de xénero — Examinar o sexismo presente na publicidade

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 8. Como se nos representa na publicidade?

Tras observar diferentes imaxes e anuncios publicitarios responde:

— Como aparecen representadas as mulleres? E os homes? Que estereotipos asocia a publicidade a unhas e a outros?

— Que opinas sobre os exemplos de publicidade invertida? Por que pensas que ao intercambiar os roles entre homes e mulleres na publicidade o resultado se percibe como ridículo?

— Que modelos está dando a publicidade ao alumnado?

— Como actuarías para evitar que a publicidade sexista inflúa no teu alumnado?

CAPÍTULO V. Actividade 1. O sorriso de Mona Lisa

Obxectivos	— Establecer a coeducación como a vía para acadar unha igualdade real — Descubrir os diversos modelos de organización escolar existentes ao longo da historia en función do xénero
Desenvolvemento	Visualízanse escenas seleccionadas da película “O sorriso de Mona Lisa” e respóndese as cuestións que se expoñen. Faise unha posta en común
Criterios de avaliación	— Analizar a importancia da coeducación — Comparar os distintos tipos de escola en función do xénero e ser capaces de identificalos

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 1. O sorriso de Mona Lisa

Tras a proxección de varias escenas do filme, reflexiona e responde as seguintes cuestións:

- Que tipo de escola recoñeces no filme?

- Que características e estereotipos sexistas propios deste tipo de escola observaches nas diversas escenas?

- Que tipo de desigualdades herdadas da escola tradicional aínda persisten na escola mixta?

- En que tipo de centro educativo desempeñas o teu labor docente? Que tipos de sexismo e desigualdades por razón de xénero percibes nel?

- Pensa nalgunhas accións que poidan erradicar ou contribuír á desaparición desas desigualdades e en cal debe ser o papel do persoal docente nunha escola coeducativa.

CAPÍTULO V. Actividade 2. Unha lei coeducativa é posible?

Obxectivos	<ul style="list-style-type: none">— Definir a evolución lexislativa do concepto de coeducación— Examinar o marco lexislativo actual que regula a coeducación
Desenvolvemento	Tras unha revisión lexislativa, todo o grupo aporta ideas sobre os aspectos que debería recoller unha lei educativa. Vanse anotando na pizarra ata crear unha definición completa
Criterios de avaliación	<ul style="list-style-type: none">— Revisar a lexislación que regula a igualdade na educación— Examinar o marco lexislativo actual que regula a coeducación— Proponer os aspectos fundamentais que deberían ter unha lei coeducativa

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 2. Unha lei coeducativa é posible?

Que aspectos debería ter unha lei educativa para responder aos principios da coeducación?

CAPÍTULO V. Actividade 3. Como nos comportamos?

Obxectivos	— Amosar o sexismo presente tanto no currículo explícito como no oculto
Desenvolvemento	O grupo debe cubrir de xeito individual o cuestionario que se presenta. Unha vez cuberto faise unha posta en común. Posteriormente procédese a un debate sobre o sexismo no currículo explícito, con exemplos, e sobre as actitudes do profesorado e as súas expectativas en relación co alumnado
Criterios de avaliación	— Detectar o sexismo presente no currículo explícito e oculto — Descubrir actitudes sexistas propias e como mudalas

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 3. Como nos comportamos?

A continuación, cubre o seguinte cuestionario e reflexiona sobre as túas eleccións.

CUESTIONARIO PARA O PROFESORADO:

Número de alumnos/as:

alumnos:

alumnas:

- Cando me dirixo ao alumnado na miña aula:
 - Falo sempre en masculino, por economía da linguaxe.
 - Algunhas veces nomeo aos alumnos, pero polo xeral falo en masculino, porque me resulta pesado empregar os dous termos gramaticais.
 - Falo sempre en masculino e feminino, porque me parece que nomear ás alumnas é unha forma de recoñecer a súa presenza alí.
- No meu traballo como docente:
 - Céntrome en ensinar aquelas achegas ás distintas áreas de coñecemento establecidos no currículo ou na memoria do título.
 - Trato de informarme e introducir nas miñas clases os aportes da muller ás distintas áreas de coñecemento.
 - Limitome a ensinar o que me ensinaron a min.
- Cando algún alumno escolle ser mestre, enfermeiro ou algo relacionado coa infancia e os coidados contéstolle:
 - Non crees que hai profesións máis adecuadas para un home?.
 - Só as mulleres están cualificadas para eses traballos.
 - Paréceme moi interesante que te dediques a iso, porque é un traballo moi enriquecedor.
- Cando observo ou me decato dalgunha agresión de xénero no meu centro:
 - Paso totalmente destes feitos, porque é un tema moi complicado.
 - Tomo cartas no asunto e proponho algún tipo de exercicio de reflexión para mudar esas actitudes sexistas.
 - Quíttolle importancia para demostrar que ante estes actos a indiferenza é a mellor arma.

5. Se observo que varios alumnos queren ridiculizar a unha alumna porque é moi sensible:
- Apóiolles, porque as mozas teñen que acostumar a ser máis fortes e duras.
 - Apoio o dereito da nena a mostrarse sensible.
 - Dígolles que a sensibilidade é unha capacidade humana moi positiva que eles teñen que respetar, valorar e desenvolver máis.
6. Se un profesor nunha xuntanza di que el non pode formar parte do equipo de goberno ou ocupar un cargo, porque ten varios fillos/as e iso esixelle unha dedicación forte, eu dígolle:
- Que iso non é unha desculpa seria, e que é máis importante o seu labor profesional.
 - Que lle diga á súa muller que este curso se ocupe ela un pouco máis aínda que el non abandone a súa dedicación.
 - Que a súa formulación paréceme unha postura de corresponsabilidade coas súas tarefas e que debería servir de exemplo para toda a comunidade educativa.
7. Se as alumnas da miña aula obteñen maior rendemento académico, digo:
- Que é porque son mais estudosas que os alumnos.
 - Recoñezo o esforzo que fan e as calidades que teñen.
 - Analizo as causas deste feito, recoñecendo calidades positivas que as mozas teñen: constancia, observación, atención, comportamento pacífico....
8. Se as mozas da miña aula falan pouco nos debates ou participan pouco nas actividades de clase, digo:
- Que son unhas sosas.
 - Estimúoas para que falen, xa que non me podo permitir indagar por que non o fan.
 - Analizo a causa do seu silencio (excesivo protagonismo dos mozos, avasallamento polo ton de voz, sobrevaloración dos comportamentos do colectivo masculino), e motívoas para que falen.
9. No relativo aos materiais didácticos que emprego:
- Sempre os reviso e modifico os contidos sexistas que poidan estar presentes ou elaboro os meus propios materiais libres de estereotipos.
 - Reviso os materiais para ser consciente da existencia do sexismo na educación pero non os modifico.
 - Non son consciente do sexismo presente nos materiais ou non me interesa.
10. Cando no meu centro se vai facer algún debate sobre coeducación eu penso:
- A min interésame a coeducación, pero sen caer no feminismo.
 - Interésame o debate porque é un tema no que debo aprender máis para levalo á práctica na miña aula.
 - Neste momento, é imprescindible un debate sobre coeducación, porque a escola segue sendo sexista e xa é hora de que busquemos fórmulas coeducadoras; eu quero colaborar niso.

CAPÍTULO V. Actividade 4. Dramatizamos escenas educativas

Obxectivos	<ul style="list-style-type: none"> — Establecer a coeducación como a vía para acadar unha igualdade real — Descubrir os diversos modelos de organización escolar existentes ao longo da historia en función do xénero — Amosar o sexismo presente tanto no currículo explícito como no oculto
Desenvolvemento	<p>Divídese o grupo grande en tres grupos. Cada grupo debe levar a cabo unha serie de dramatizacións nas que as persoas participantes deberán representar os diversos papeis asignados ao colectivo docente e ao alumnado nos distintos tipos de escola: segregada, mixta e coeducativa. O obxectivo é dramatizar escenas educativas en distintos tipos de escola. As escenas son as relativas aos coidados na familia, a educación afectivo-sexual e o deporte escolar ou os xogos no patio. Os grupos dramatizarán todas as escenas desde os distintos tipos de escola. Así, a escena dos coidados na familia será representada polo grupo 1 desde a escola segregada, polo grupo 2 desde a escola mixta e polo grupo 3 desde a escola coeducativa; a escena da educación afectivo-sexual será representada polo grupo 1 desde a escola mixta, polo grupo 2 desde a escola coeducativa e polo grupo 3 desde a escola segregada, e, por último, a escena do deporte escolar ou xogos no patio será representada polo grupo 1 desde a escola coeducativa, polo grupo 2 desde a escola segregada e polo grupo 3 desde a escola mixta. Ao remate das dramatizacións deben expoñer as conclusións pedagóxicas ás que chegaron e reflexionar sobre a tarefa realizada</p>
Criterios de avaliación	<ul style="list-style-type: none"> — Comparar os distintos tipos de escola en función do xénero e ser capaces de identificalos — Dramatizar situacións educativas relativas aos distintos modelos de organización escolar en función do xénero e extraer conclusións pedagóxicas — Detectar o sexismo presente no currículo explícito e oculto

Ficha de traballo

Nome e apelidos: _____

Actividade 4. Dramatizamos escenas educativas

Completa a seguinte táboa de acordo coa vosa dramatización.

Escena	Tipo de escola	Personaxes	Argumentos	Conclusións pedagóxicas

CAPÍTULO VI. Actividade final. Proposta de formación coeducativa

Obxectivos	<ul style="list-style-type: none"> — Empregar os coñecementos adquiridos ao longo do proceso formativo — Elaborar unha proposta formativa que teña de base a coeducación — Defender a proposta coeducativa elaborada ante o grupo
Desenvolvemento	<p>Trátase de elaborar unha proposta coeducativa para a/s súa/s materia/s de acordo con todos os contidos traballados durante o proceso formativo. Debe realizarse de xeito individual. Debe constar dos seguintes apartados:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Título — Xustificación teórica e marco normativo — Contextualización — Competencias clave — Obxectivos — Contidos — Metodoloxía — Actividades (descrición, temporalización e organización, medios e recursos didácticos) — Avaliación (criterios de avaliación, tipos de avaliación e instrumentos) — Anexos
Criterios de avaliación	<ul style="list-style-type: none"> — Diseñar unha proposta coeducativa. — Amosar os coñecementos adquiridos ao longo do proceso formativo — Defender a proposta coeducativa axeitadamente

Referencias

- Actis, W., M.A. Prada e C. Pereda (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Anguita, R. e L. Torrego (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (64), 17-26.
- Aranguren Vigo, E. (2010). Cultura y violencia de género. Una visión desde la investigación para la paz. En A. N. Marchal Escalona (dir.), *Manual de lucha contra la violencia de género*, 97-114. Editorial Aranzadi.
- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 4, (2), 0.
- Arechederra, A (2010). La violencia masculina contra las mujeres en las relaciones de pareja, Proceso y consecuencias. En A. Garcia-Mina Freire (Coord.), *Violencia contra las mujeres en la pareja. Claves de análisis y de intervención*, 21-36. Universidad Pontificia Comillas.
- Asamblea Federal de la Región Gallega (1887). *Proyecto de Constitución para el futuro Estado Gallego formulado por su Consejo Ejecutivo el 24 de mayo de 1883, definitivamente discutido, votado y sancionado por la Asamblea Federal del Territorio*, reunida en la ciudad de Lugo el 2 de julio de 1887. José Míguez Peinó y hermano, impresores.
- Azaguirre, Atxaorbea, F (coord.) (2003). *Afecto y coeducación en educación primaria*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Bachofen, J.J. (1987). *El matriarcado: una investigación sobre la ginococracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica*. Akal.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- (1999). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19, (1), 7-18.

- Barragán, F. (2006a). Educación para el presente sin violencia: masculinidades, violencia sexista e interculturalidad. *Investigación en la escuela*, (59), 5-18.
- (2006b). Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un jour. *Otras miradas*. 6, (1), 51-53.
- , J.M. de la Cruz, J.J. Doblas e M^a. M. Padrón (2005). *Violencia, Género y Cambios Sociales: Un programa educativo que [Si] promueve nuevas relaciones de género*. Aljibe.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Siglo xx.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 165-172.
- (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sextyping. *Psychological Review* 88, 354-364.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Editorial Graó.
- Bonilla Ballesteros, A. R. (2005). *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral* (trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana.
- Bonino, L. (1998). *Micromachismos: la violencia invisible en la pareja*. Disponible en https://www.joaquimmontaner.net/Saco/dipity_mens/micromachismos_0.pdf
- Bosch Fiol, E. e V.A. Ferrer Pérez (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24, (4), 548-554.
- , V. A. Ferrer e A. Alzamora (2006). *El laberinto patriarcal*. Antrophos.
- Bravo, P. C. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*, 25(1), 151-166.
- Bussey, K., e A. Bandura (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Calvo, A.; T. Susinos e M. García (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, (354), 549-573.
- Canales, A. F. (2018). Women, university and science in twentieth-century Spain. *History of Education*, 47 (1), 36-53, doi: 10.1080/0046760X.2017.1378384
- Carlshamre, M. (2015). Lucha contra la violencia ejercida contra las mujeres. Resolución del Parlamento Europeo sobre la situación actual en la lucha contra la violencia ejercida contra las mujeres y futuras acciones (2004/2220(INI)) (A6-0404/2005).

- Caro Samada, C. (2015). La familia educadora. En A.M. Aguirre, C. Caro, S. Fernández e C. Silveiro (2015). *Familia, escuela y sociedad. Manual para maestros*, 55-72. Unir Editorial.
- Castanyer, O. (coord). (2009). *La víctima no es culpable*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Castillo, A. (2011). *La coeducación como una propuesta educativa en la construcción de una cultura para la paz en Guatemala* (tesis doctoral). Universitat Jaume I.
- Castro Torres, R. (2015). *Desmontando la violencia de género*. Recuperado de: http://www.conigualdad.org/descargas/Desmontando%20la%20violencia%20de%20Genero_RubenCastro.pdf
- Castro, O. (2015). Conciencia e consciencia de xénero na linguaxe: ou como arrese contra a deslexitimación da linguaxe non sexista. En M.J. Méndez Lois, e C. Taboada Lorenzo (2015). *Mellora da comunicación igualitaria: análise e estratexias socioeducativas*, 9-25. Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións.
- Cebreiros, A. (2013). Movilización feminina para ganar una guerra. Las actividades de retaguardia de Sección Femenina en Galicia. En M.A. Ruiz Carnicer (2013). *Falange, las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975)*, Vol. 2, (77-94). IFC.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Colección legislativa de España (2018). Ley electoral de 26 de junio de 1890 (*Colección legislativa de España, núm. 303, de 26 de junio, p.1025 a 1065*).
- Conkey, M. W. (2003). Has feminism changed archaeology? *Signs*, 28 (3), 867-880.
- Cortes Generales (1978). Constitución Española (Boletín Oficial del Estado, núm. 311, del 29 de diciembre).
- Dahlberg, F. (1981). *Woman the gatherer*. Yale University Press.
- De Luján Piatti, M. (2013). *Violencia contra las mujeres y alguien más*, (tesis doctoral). Universitat de València.
- Delamont, S. (1980). *Sex, roles and school*. New School.
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2014). *Percepción Social de la Violencia de Género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Centro de Publicaciones.
- (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Centro de Publicaciones.
- Delgado Álvarez, C. (2010). Raíces de la violencia de género. En A.N. Marchal Escalona (dir.) (2010). *Manual de lucha contra la violencia de género*. Editorial Aranzadi.
- Díaz Barón, M. (1988). Socialización, Sociabilización y Pedagogía. *Maguaré*, (6-7), 11-26.

- Dunn, J. (1990). La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas. En J. Bruner, y H. Haste (Eds.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social interpretation*. LEA.
- Educastur (2007). *Coeducamos. Sensibilización y formación del profesorado. Analizar el sexismo es un paso hacia una sociedad más justa*. Consellería de Educación, Cultura e Deporte.
- Estarlich, M. (2018). La mujer en los años de la II República: una lectura propia. *La Razón Histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, 39, 94-118.
- Fente Gómez, E. (2010). *Parir a liberdade. O movemento feminista en Galicia*. Alvarellos Editora.
- Fernández Sánchez, J. (1987). Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y del género. *Estudios de Psicología*, (32), 47-69.
- Fernández Vázquez, J. R. (2000). *Fundamentos conceptuais e liñas de desenvolvemento curricular na educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos. Proxección no ámbito do ensino primario na provincia de Ourense* (Tese doutoral). Universidade de Santiago de Compostela.
- Fernández-González, N. e N. González-Clemares (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of supranational policies of education*, (3), 242-263.
- Ferrer Pérez, V. e E. Bosch Friol (2000). Violencia de género y misoginia: reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo. *Papeles del Psicólogo*, (75), 13-19.
- e E. Bosch Friol (2000). Violencia de género y misoginia: reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo. *Papeles del Psicólogo*, (75), 13-19.
- Freixas Farré, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (23-31). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, Vol. 30 (1-3), 155-164.
- Freud, S. E. (1957). *The ego and the id*. Hogarth
- Gago, C. (2006). *Atlas de las mujeres en el desarrollo del mundo*. SM.
- García Benavides, M. (2010). Aspectos psicológicos sobre la violencia de género. En A.N. Marchal Escalona (dir.) (2010). *Manual de lucha contra la violencia de género*, 479-497. Editorial Aranzadi.
- García León, A. (2010). Variables psicológicas implicadas en la violencia doméstica. En E. López Zafra (2010). *Violencia contra las mujeres: descripción e intervención biopsicosocial*, 95-114. Universidad de Jaén.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de psicología*, (7), 71-81.

- García-Mina, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Narcea.
- Garreta, N. e P. Careaga (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.* Instituto de la Mujer.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- González, A. (2009). La otra prehistoria: creación de imágenes en la literatura científica y divulgativa, *Arenal*, 15 (1), 91-109.
- Guil Bozal, R e J.M. Mestre Navas (2010). Género e inteligencia emocional. En A. González, B. Castellanos e A. Guil (coord.) *Género, Educación y Equidad* (107-124). Aurelia Internacional.
- Herrera Gómez, C. (2012). El (des)prestigio social, simbólico histórico del trabajo femenino. En M. Camaraco and A. Adriana (Eds.), *Construir conocimiento desde el género. Saldando una deuda histórica con la Academia*, (107-122). APUC.
- Hoffman, L.; S. Paris e E. Hall (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. McGrawHill.
- Horno Goicochea, P. (2004). *Educando el afecto. Reflexiones para familias, profesorado, pediatras...* Graó.
- Huston, A.C. (1983). Sex Typing. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development*, 387-466. John Wiley and Sons.
- Hyde, J. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Morata.
- Instituto de la Mujer (2006). III Macroencuesta sobre la violencia contra las mujeres en la pareja. Recuperado de: 11 de <http://www.observatorioviolencia.org/documentos.php?page=1&id=100>.
- Jato Seijas, E., M^a J. Méndez Lois e L. Iglesias da Cunha (2006). *Xénero e igualdade de oportunidades. Materias para a formación*. Tórculo.
- Jayme Zaro, M. (1999). La identidad de género. *Revista de psicoterapia*, 10, (40), 5-22.
- Jefatura del Estado (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto, p. 12525 a 12546).
- (1978a). Ley 45/1978, de 7 de octubre, por la que se modifican los artículos 416 y 343 bis del Código Penal (Boletín Oficial del Estado, núm. 243, de 11 de octubre, p. 23604 a 23604).
- (1978b). Ley 22/1978, de 26 de mayo, sobre despenalización del adulterio y del amancebamiento (Boletín Oficial del Estado, núm. 128, de 30 de mayo, p. 12440 a 12440).
- (1980). Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores (Boletín Oficial del Estado, núm. 64, de 14 de marzo, p. 5799 a 5815).

- (1981a). Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio (Boletín Oficial del Estado, núm. 119, de 19 de mayo, p. 10725 a 10735).
- (1981b). Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio (Boletín Oficial del Estado, núm. 172, de 20 de julio, p. 16457 a 16462).
- (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio).
- (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre, p. 28927 a 28942).
- (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (Boletín Oficial del Estado, núm. 278, de 21 de noviembre, p. 33651 a 33665).
- (2001). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre).
- (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre, p. 45188 a 45220).
- (2004). Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Boletín Oficial del Estado, núm. 313, del 29 de diciembre, p. 42166 a 42197).
- (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de maio, p. 17158 a 17207).
- (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (Boletín Oficial del Estado, núm. 71, del 23 de marzo, p. 12611 a 12645).
- (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre).
- (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre, p. 122868 a 122953).
- Kohlberg, L. (1966). Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. En Maccoby, E. E. (ed.), *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Marova.
- Llanes, M.I. (2010). *Del sexo al género. La nueva revolución social*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Llinares, M. (2010). *Historia das mulleres en Galicia: Prehistoria-Idade Antiga*. Nigratreá.

- (2012). *Los lenguajes del silencio: arqueologías de la religión*. Ediciones Akal.
- Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Ediciones Península.
- López Méndez, I. (Coord.) (2003). *Coeducar para la conciliación de la vida familiar y laboral. Manual didáctico para el profesorado de educación infantil (0-3 años)*. Concello de Coslada.
- Lorente, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal*. Crítica.
- Maathai, W. (2006). *La madre de los árboles*. Icaria editorial.
- Madrigal Martínez-Pereda, C. (2016). *Memoria elevada al Gobierno de S. M. presentada al inicio del año judicial por la fiscal general del Estado*. Centro de Estudios Jurídicos, Ministerio de Justicia.
- Malonda Vidal, E. (2014). *El sexismo en la adolescencia. Factores psicosociales moduladores* (tese doutoral). Universitat de Valencia.
- Martins Rodríguez, M. V. (2011). A muller baixo o franquismo: o concepto de muller nos textos da Sección Femenina de Falange. *Andaina: revista do Movemento Feminista Galego*, (57), 25-27.
- (2012). A educación, un elemento clave na loita pola conquista do espazo público. *Andaina: revista do Movemento Feminista Galego*, (61-62), 38-39.
- Medrano Samaniego, M. C. (1995). Las diferencias en el desarrollo moral en función del sexo, un estudio realizado en el País Vasco. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (28), 37-48.
- Millet, K. (1969). *Política sexual*. Cátedra.
- Ministerio de Sanidade, Política Social e Igualdade (2011). *Andalucía Detecta. Sexismo y violencia de género en la juventud*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- (2014). *Percepción social de la violencia de género*. Ministerio de Sanidade, Servicios Sociais e Igualdade, Centro de Publicaciones.
- (2015). *Percepción social de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Ministerio de Sanidade, Servicios Sociais e Igualdade, Centro de Publicaciones.
- Molines, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar* (Tese doutoral). Universidad de Valencia.
- Money J. (1995). Hermaphroditism, Gender and Precocity in Hyperadrenocorticism: Psychological Findings. *Bulletin of The John Hopkins Hospital*, 96, 253-64.
- Montero, A. (2001). Síndrome de adaptación paradójica a la violencia doméstica: una propuesta teórica. *Clínica y Salud*, 12, (1), 371-397.
- Morace, S. (1999). *Origen Mujer. Del matrismo al patriarcado*. Prospettiva Edizioni.
- Moreno Hernández, M.A. (2004). Ámbitos y contexto de desarrollo de la niñez. Una visión interdisciplinar. *Ciencia y sociedad*, 29, (3), 380-404.

- Moreno Sánchez, E. (2010). *Orientaciones para una educación no sexista*. Septem Ediciones.
- Mosteiro García, M.J. (2010). Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización. En R. M. Radl Philipp. *Investigaciones actuales de las mujeres y el género* (239-252). Universidade de Santiago de Compostela.
- Muñoz, A. e B. Guerreiro (2001). *Congreso 2001 "Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad"*. Materiales previos y conclusiones del Grupo de Trabajo. Sexo y género en la educación. Disponible en: http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g_sexo.htm
- Naciones Unidas (2004). Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional y sus protocolos. Viena: Oficina de las Naciones Unidas contra la droga y el delito (*Resolución 55/25 de la Asamblea General, de 15 de noviembre de 2000 Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional*).
- (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer (AG 61/122/Add.1)*.
- Ngozi Adichie, C. N. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Penguin Random House.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. Ashgate Publishing.
- Ortiz Millán, G. (2014). Ética feminista, ética femenina y aborto. *Debate feminista*, 49, 70-93.
- Owen, L. (2005). *Distorting the Past. Gender and the Division of Labor in the European Upper Paleolithic*. Kerns Verlag.
- Pallares Méndez, C. (2011). *Historia das mulleres en Galicia: Idade Media*. Nigratreia.
- Párraga, C. (2010). Educación durante el franquismo. *Temas para la educación*, 11, 1-16.
- Parrilla, M.A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-30.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. Some of its functions in american society. *Harvard educational review*, 29 (4), 297–318.
- Pascual, D. (2011). Construcción social de género en el cancionero infantil español. *Ensayos*, (25), 141-155.
- Pastor, D. e D. Mateo (2019). Trabajo y roles de género durante la Prehistoria. Un estudio sobre su percepción en el alumnado de Historia. *PantaRei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 37-53. doi:10.6018/pantarei/2019/02
- Peñailillo Acedevo, M. A. (2009). Lo femenino en las prácticas educativas. Una perspectiva desde la moral de Carol Gilligan. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (4).
- Pérez de Armiño, K. (2000) *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Icaria.
- Pérez Pérez, N. e I. Navarro Soria (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.

- Pérez, J. e A. Escobar (2010). Lenguaje y violencia de género. En A.N. Marchal Escalona (Coord.), *Manual de lucha contra la violencia de género*, 115-132 Editorial Aranzadi.
- Pernas Oroza, H. (2011). *Historia das mulleres en Galicia: Época contemporánea*. Nigratrea.
- Presidencia da Comunidade Autónoma de Galicia (2007). Lei 11/2007, do 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero (*Diario Oficial de Galicia*, núm. 152, do 7 de agosto, p. 13382 a 13394).
- Presidencia del Consejo de Ministros (1857). Ley de Instrucción Pública (Gaceta de Madrid, núm. 1710, de 10 de septiembre, s.p.).
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Autor.
- Rebollo, M.A. (2014). *Los sentimientos y la inteligencia emocional desde la igualdad. Programa escolar NAHIKO 2010-2012*. Educación primaria, Bilbao, 24 de enero de 2014.
- Rodríguez Galdo, M. X. (coord.) (1999). *Textos para a historia das mulleres en Galicia*. Consello da Cultura Galega.
- Rodríguez Gallardo, Á. e M. V. Martins Rodríguez (2014). Formas de empoderamiento femenino y actividad sindical en la Galicia democrática. En M. Mañas Viejo, M. Esquembre Cerdá, M. Moreno Seco y N. Montesinos Sánchez (eds.). *I Coloquio Internacional Haciendo Historia: Género y Transición Política, Transiciones en marcha*, (53-65). Universidad de Alicante.
- Rodríguez, J.A. (2006). *Grupos de Amigos, Género y Delincuencia: Análisis de la Relación en una Muestra de Adolescentes Venezolanos* (Investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados). Universidad de Santiago de Compostela.
- Rosaldo, M. (1974). Woman, Culture, and Society: A Theoretical Overview. En M. Rosaldo e L. Lamphere (Eds.). *Woman, Culture and Society*, 17-42. Stanford University Press.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas para una economía política del sexo. *Nueva Antropología*, 7 (30).
- Rueda, C. (2006). *Coeducar al profesorado para coeducar en las aulas*. Jaén: Servicio de publicaciones, Universidad de Jaén.
- Sánchez Núñez, M. T.; P. Fernández-Berrocal, J. Montañés Rodríguez e J. M. Latorre Postigo (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15, 6 (2), 455-474
- Sánchez, J. L. e R. Rizos (1992). Coeducación. En *Temas transversales de curriculum*, 2. Ed. Vial, Coeducación, Ed. Moral para la Convivencia y la Paz. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Sánchez, L. e J.L. Hernández (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El futuro del pasado*, 3, 255-281.

- Santos Guerra, M.A. (1997). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (42-43), 14-27.
- (2015): Currículum oculto y aprendizaje en valores. Coeducación, Espacio para Educar en Igualdad, http://web.educa.gal.es/proyectos/coeduca/?page_id=111
- Sanz Guzmán, C. (2016). *Identidades masculinas: estereotipos de género y participación en la educación física, la actividad física y el deporte* (tese doutoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Sasiain Villanueva, I. e A. Mateos Gil (2010). *Coeducación en la escuela. Responsables de coeducación en los centros educativos. Manual para el monitor o monitora*. CEAPA.
- Scharfe, E. (2000). Development of Emotional Expression, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass.
- Simón, E. (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Narcea.
- Stoller, R.J. (1968). *Sex and gender: The development of Masculinity and Femininity*. Karnac Books.
- Subirats Martori, M. e A. Tomé González (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Instituto de Ciencias de la Educación.
- (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y sociedad*, (10), 44-52.
- (1994). Conquistar la Igualdad, la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, (6), 49-78. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1019459>
- Varela, J. e F. Álvarez-Uría (1991). *Arqueología de la escuela*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Varela, N. (2002). *Íbamos a ser reinas: Mentiras y complicidades que sustentan la violencia contra las mujeres*. Ediciones B.
- Vicepresidencia e Consellería De Presidencia, Administracións Públicas e Xustiza (2016). Decreto legislativo 2/2015, do 12 de febreiro, polo que se aproba o texto refundido das disposicións legais da Comunidade Autónoma de Galicia en materia de igualdade (*Diario Oficial de Galicia*, núm. 32, do 17 de febreiro, p. 5581 a 5647).
- Viñao, A. (2002). La historia de la educación en el siglo xx. Una mirada desde España. *Revista mexicana de investigación educativa*, 7, (15), 223-256.
- Walker L. E. (1984). *The Battered Woman Syndrome*. Springer.
- (1979). *The battered woman*. Harper & Row.
- Yela, C. (2003): La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 263-267.
- Yubero Jiménez, S. (2004). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez Rovira, (coord.) (2004). *Psicología social, cultura y educación*, 819-844. Pearson Educación.

—, E. Larrañaga Rubio, e R. Navarro Olivas (2010). Sexismo y acoso escolar en la adolescencia. En E. Larrañaga Rubio (coord.). *Miradas a lo social: procesos y problemas sobre los que actúa el Trabajo Social*, (173-180). Universidad de Castilla-La Mancha.

