BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Universidad de Santiago de Compostela

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.

José Ramón Fernández Vázquez

Tesis de Doctorado

Facultad: Ciencias da Educación

Director: Dr. Carlos Rosales López

2000

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Departamento de Didáctica e Organización Escolar

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

TESE DE DOUTORAMENTO

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

Autor:

José Ramón Fernández Vázquez

Director de Tese:

Prof. Dr. Carlos Rosales López

Santiago de Compostela, 2000

Na memoria de Isaac Vázquez Calviño, labrego puntilloso, artesán de habelencia e contrabandista de luada polos recónditos carreiros clandestinos que inzaron a xeografía da Raia Seca nos anos terribles da fame. Coa saudade dun tempo xa vello -o das aprendizaxes vitais e as maxias- no que a súa seiva nutricia fixo agromar na miña árbore un xeito particular de entende-lo mundo. A lembranza daquel home sabio, terco e afable -que ademais de anticlerical fabiano foi un irredento creedor na utopía igualitaria á que tiña accedido a partir das doutrinas do progresismo republicano- anega recantos únicos da miña paisaxe vital. Gardo del en herdanza unha radical teima por ollar máis alá do que as apariencias deixan ver así como unha paixón non sempre confesada pola beleza de todo o que é indomable.

Para Lola, a miña nai, que é muller de fondas inquedanzas, de moito siso, de grande coraxe e de enorme valía e que a miudo ten feito do oficio de vivir un xeneroso exercicio de sentido común e unha reiterada parábola -escrita tanto dende a prédica como dende a acción- da persistencia contra a discriminación e a exclusión feminina. Vai este envío aderezado con profunda admiración, con gratitude infinita e, por suposto, con cantidades inxentes de afecto.

AGRADECEMENTOS

- Ó Profesor Doutor Carlos Rosales López, director deste traballo, polo seu saber, pola confianza reiteradamente demostrada, pola súa moitísima paciencia e pola súa grande competencia na orientación das tarefas -ás veces tan intrincadas e complexas- que integran un proceso de investigación científica. Son ademais declarado deudor da súa calidade humana e do trato amable co que sempre me obsequiou.

- A Margarita Pino -persoa entrañable e metáfora perfecta da xenerosidade- que me abriu completamente as súas portas cada vez que chamei a elas e me facilitou sempre axuda valiosa e consellos útiles sen reparar en atrancos, oportunidade nin dificultades.

- A Herminio Barreiro que coa súa proverbial amabilidade me achegou abondosa e relevante bibliografía referida ó devir histórico das relacións entre xénero e educación.

- Ó Servicio Galego da Igualdade que me permitiu o acceso a diversa documentación e puxo ó meu dispor cantos datos me foron necesarios. Este agradecemento concrétase de xeito especial nas persoas da súa directora Aurora Montes Santa-Olalla e nas de Ánxeles García Álvarez e Paloma Rodríguez Vázquez, xentes de trato exquisitamente cordial, de altruísmo probado e de altísima eficiencia profesional.

- A Mª Luz Díaz, Jose Delgado e Miguel Nogueiras, colegas de meu nas tarefas de formación continuada do profesorado ourensán -primeiro no CEFOCOP e despois no Centro de Formación e Recursos- e que ademais de honrarme coa súa amistade, axudáronme, orientáronme e animáronme en tantos momentos ó longo deste traballo.

- A Xosé Rubal que me serviu de guía polos procelosos labirintos das condicións de fiabilidade que son esixibles ós estudios empíricos.

- A José Lage, director do Centro de Formación e Recursos de Ourense, polos instrumentos e medios que xentilmente puxo ó meu dispor.

- A José Antonio Pérez Rodríguez que tantas veces exerceu de particular e impagable asesor en relación ás máis variadas e peregrinas cuestións informáticas.

- A José Luís Simón polos seus consellos en relación ó instrumento aplicado no desenvolvemento empírico deste estudio e pola súa eficacia no procesamento dos datos.

- Ó persoal do Servicio de Formación do Profesorado que me facilitou o acceso a datos de interese referidos ás actividades centralizadas de formación do profesorado na Comunidade Galega.

- A Margarita Pérez Froid que me achegou algunhas orientacións bibliográficas.

- Ós meus compañeiros e compañeiras do curso de doutoramento do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela no bienio 1992-94 pola súa amistade e proximidade persoal.

- Ó profesorado ourensán que desinteresadamente participou nesta investigación. Sen a súa implicación persoal e a súa colaboración este traballo, ademais de imposible, carecería de sentido.

- A todas aquelas persoas que forman parte dun xeito ou doutro do meu particular universo afectivo e que pacientemente soportaron e comprenderon as miñas urxencias, agobios e ausencias durante o tempo que durou este traballo.

"Que a fogueira do espíritu siga quentando as vosas vidas e que a fogueira do lume nunca deixe de quentar nos vosos fogares"

TÁBOA DE ABREVIATURAS

AIT	Asociación Internacional de Trabajadores
ANELE	Asociación Nacional de Editores de Libros de Texto y Material de Enseñanza
ATEO	Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Orense
BILE	Boletín de la Institución Libre de Enseñanza
BOE	Boletín Oficial del Estado
CCF	Comissao da Condiçao Feminina
CCOO	Comisións Obreiras
CEDA	Confederación Española de Derechas Autónomas
CEE	Comunidade Económica Europea
CEIP	Centro de Educación Infantil e Primaria
CEFOCOP	Centro de Formación Continuada do Profesorado
CEIPS	Centro de Investigaciones en Psicología y Sociología de la Educación
CFR	Centro de Formación e Recursos
CIDE	Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa
CPI	Centro Público Integrado
CR	Centro de Recursos
CRTVG	Compañía de Radio e Televisión Galegas
DCB	Diseño Curricular Base
DOG	Diario oficial de Galicia
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
EAD	Ensinanza Aberta e a Distancia
EGB	Educación General Básica
EIS	Educación para a Igualdade de Oportunidades entre os Sexos
EOC	Equal Opportunities Commission
EpS	Educación para a Saúde

EUFP	Escuela Universitaria de Formación de Profesorado
FIGA	Feministas Independentes Galegas
GASAT	Gender and Science and Tecnology
GT	Grupo de Traballo
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
ILE	Institución Libre de Enseñanza
IM	Instituto de la Mujer
LGE	Ley General de Educación
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MRP	Movemento de Renovación Pedagóxica
NOW	National Organization of Women
OIT	Organización Internacional do Traballo
ONU	Organización de Nacións Unidas
PAC	Programas de Acción Comunitaria
PAT	Plan de Acción Titorial
PCC	Proxecto Curricular de Centro
PEC	Proxecto Educativo de Centro
PEE	Proxecto Educativo Europeo
PFAC	Proxecto de Formación e Asesoramento a Centros
PIOM	Plan para la Igualdad de Oportunidades de la Mujer
PIOMG	Plan para a Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
RELACIONA	REcupera-Las ACtitudes Integradoras Ou Non Agresivas
RRI	Regulamento de Réxime Interior
SGI	Servicio Galego da Igualdade
SP	Seminario Permanente
UGT	Unión General de Trabajadores
UNESCO	Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **1**

PRIMEIRA PARTE MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS **7**

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN HISTÓRICA A ALGÚNS ASPECTOS DA RELACIÓN ENTRE XÉNERO E EDUCACIÓN **9**

1.1. A EVOLUCIÓN HISTÓRICA DO MOVEMENTO FEMINISTA COMO CATALIZADOR DO AVANCE HACIA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS 15

1.1.1. Antecedentes históricos 16
1.1.2. A aparición do debate feminista 21
1.1.3. O activismo sufraguista 24
1.1.4. A segunda onda do movemento feminista 26

1.2. O PROCESO HACIA A EQUIPARACIÓN ENTRE OS SEXOS NO ÁMBITO EDUCATIVO ESPAÑOL 28

1.2.1. Perspectiva histórica do acceso feminino á educación regulada en España 29
1.2.2. A superación da segregación dos sexos na escola española 64
1.2.2.1. A xénese do debate sobre a escolarización conxunta de sexos en España 65
1.2.2.2. Hacia a normalización da escola mixta 72

1.3. A INCORPORACIÓN FEMININA Á EDUCACIÓN REGULADA E A NORMALIZACIÓN DO FORMATO ESCOLAR MIXTO EN GALICIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA 83

1.3.1. O acceso da muller galega á educación formalizada 83
1.3.2. A escolarización mixta en Galicia 101

1.4. CONCLUSIÓNS 109

CAPÍTULO 2: ANÁLISE CONCEPTUAL DA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS **113**

2.1. O SISTEMA SEXO-XÉNERO: BIPOLARIDADE E ASIMETRÍA 115

2.1.1. Modelos que vertebran o sistema “sexo-xénero” 121
2.1.2. Os ámbitos de asimetría 129

2.1.2.1. O ámbito psicolóxico: percepción e construcción da propia identidade de xénero 130
2.1.2.2. O ámbito socio-cultural: patriarcado e diferenciación de roles 134
2.1.3. Os estereotipos como elementos de pervivencia do sistema sexo-xénero 140
2.1.4. O sexismo: xerarquía e discriminación 144
2.1.4.1. O concepto de sexismo 144
2.1.4.2. Unha exemplificación de construcción sexista: a linguaxe....154
2.1.5. O valor da diferencia 167

2.2. A PROXECCIÓN DO SISTEMA SEXO-XÉNERO NO ÁMBITO DA EDUCACIÓN FORMALIZADA....176
2.2.1. Enfoques da acción educativa ante o tratamento da igualdade de oportunidades entre os sexos 176
2.2.2. Modelos para a educación dos xéneros 179
2.2.2.1. O modelo segregador na escola tradicional 179
2.2.2.2. Un modelo integrador aparente: a escola mixta 181
2.2.2.3. A escola coeducativa....185
2.2.3. O papel da institución escolar ante o sexismo....192
2.2.3.1. Do explícito ó oculto: a discriminación sexista nos currículos escolares 198
2.2.3.2. Problemática sexista en espacios curriculares específicos....207

2.3. A SUPERACIÓN DO SEXISMO NO ÁMBITO DO ENSINO FORMALIZADO....215
2.3.1. A resistencia ó cambio 224
2.3.2. A investigación sobre o sexismo na institución escolar 229
2.3.2.1. Investigación sobre currículum e clima escolar 235
2.3.2.2. Investigación sobre profesorado e alumnado 241
2.3.2.3. Investigación sobre sexismo desenvolvida con apoio institucional polo profesorado da Comunidade Galega 245
2.3.3. As directrices institucionais 251

2.4. CONCLUSIÓNS....255

CAPÍTULO 3: DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS NO ÁMBITO EDUCATIVO 259

3.1. A DIMENSIÓN INTERNACIONAL DA EQUIPARACIÓN DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS NO ÁMBITO EDUCATIVO 261
3.1.1. Organización das Nacións Unidas e igualdade de oportunidades entre os sexos....262
3.1.1.1. As Conferencias Mundiais sobre as Mulleres: aspectos relacionados coa educación 265
3.1.2. A equiparación de oportunidades entre os sexos na normativa da Unión Europea 274
3.1.2.1. A perspectiva igualitaria nas Recomendacións comunitarias 276
3.1.2.2. Directivas comunitarias para a equiparación 278
3.1.2.3. Algunhas Resolucións comunitarias sobre igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos 278
3.1.2.4. Outras normas comunitarias relacionadas coa igualdade xurídica entre os sexos....279
3.1.2.5. Os Programas de Acción Comunitaria....280

3.2. A ACCIÓN INSTITUCIONAL EN ESPAÑA PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS 293
3.2.1. A igualdade de oportunidades na Constitución española....293

3.2.2. A promoción institucional da igualdade de oportunidades entre os sexos no contexto español: o "Instituto de la Mujer"....295
3.2.2.1. Os "Planes para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres" (PIOM) e a súa proxección no eido educativo....298
3.2.3. A acción institucional para a equiparación entre os sexos no marco da Comunidade Galega: o Servicio Galego da Igualdade....308
3.2.3.1. A área de educación nos distintos "Plans para a Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas" (PIOMG)....312
3.2.3.2. O Seminario Permanente de Educación para a Igualdade....321

3.3. A EQUIPARACIÓN ENTRE OS SEXOS NA LOGSE E NO DESENVOLVEMENTO NORMATIVO QUE REGULA A EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA....327
3.3.1. A educación para a igualdade entre os sexos na *"Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo"* (LOGSE)....328
3.3.2. A equiparación entre os sexos nalgunhas normas reguladoras do ensino primario....331
3.3.2.1. A superación da discriminación nas directrices estatais para a vertebración curricular da educación primaria....332
3.3.2.2. Xénero e igualdade de oportunidades nalgunhas das normas que regulan o ensino primario na Comunidade Galega....333

3.4. CONCLUSIÓNS....337

CAPÍTULO 4: ACOTACIÓN DE ÁMBITOS DIDÁCTICOS NA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE ÁMBOLOS SEXOS....341

4.1. EIS E DESENVOLVEMENTO CURRICULAR NA EDUCACIÓN PRIMARIA....343
4.1.1. A EIS no proxecto educativo de centro (PEC)....344
4.1.1.1. A EIS nos bloques estructurais do PEC....347
4.1.2. A EIS no proxecto curricular de centro (PCC)....355

4.2. OBXECTIVOS DA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE ENTRE OS SEXOS....359
4.2.1. A igualdade de oportunidades entre os sexos como valor....359
4.2.2. Obxectivos da EIS no ensino primario....367
4.2.2.1. Os obxectivos da EIS nas áreas curriculares....370

4.3. CONTIDOS DA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS NO ENSINO PRIMARIO....375
4.3.1. Aproximación á transversalidade....375
4.3.2. Os contidos relacionados coa EIS nas áreas curriculares de ensino primario....383

4.4. ASPECTOS METODOLÓXICOS NA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS....389
4.4.1. Principios metodolóxicos máis relevantes na educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos....389
4.4.2. Técnicas máis utilizadas na EIS....396
4.4.3. Algúns aspectos que orixinan controversia....400
4.4.3.1. A cuestión da discriminación positiva feminina....400
4.4.3.2. O debate sobre a utilización de agrupamentos segregados....403
4.4.4. As actividades no ámbito da EIS....408

4.5. OS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA A EIS 413
4.5.1. A presencia do sexismo nos recursos didácticos: o caso dos recursos bibliográficos.....417
4.5.1.1. Indicadores de sexismo nos recursos bibliográficos 421
4.5.1.2. Características dos recursos bibliográficos non sexistas.....427
4.5.2. Algúns exemplos de materiais didácticos elaborados 431

4.6. A AVALIACIÓN NA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS 439
4.6.1. Aproximación xeral á avaliación.....439
4.6.2. A avaliación actitudinal e axiolóxica en relación coa EIS 443
4.6.2.1. A avaliación do alumnado no ámbito da EIS: finalidades e momentos.....448
4.6.2.2. Os criterios de avaliación en EIS 454
4.6.2.4. A relevancia do profesorado como axente avaliador no ámbito da EIS 465
4.6.2.5. Avaliación e xestión da información 468

4.7. AXENTES PARA O DESENVOLVEMENTO DA EIS NA ESCOLA.....470
4.7.1. O profesorado como axente fundamental da EIS.....471
4.7.2. Outros axentes que inciden no ámbito da EIS: a institución familiar e a Administración Educativa 483

4.8. A FORMACIÓN DO PROFESORADO EN IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS 490
4.8.1. A EIS na formación inicial do profesorado de ensino primario.....492
4.8.1.1. A presencia da equiparación de oportunidades entre os sexos no currículo de formación inicial do profesorado na EUFP de Ourense.....495
4.8.2. A EIS na formación continuada do profesorado de ensino primario 499
4.8.2.1. A EIS no programa "Sócrates": dimensión europea na formación continuada 501
4.8.2.2 A EIS na formación continuada institucional para o profesorado galego.....506

4.9. CONCLUSIÓNS.....526

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA 533

CAPÍTULO 5: ESTUDIO EMPÍRICO..... 535

5.1. PLANTEXAMENTO DO PROBLEMA 537
5.1.1. Obxectivos do estudio 538
5.1.2. Formulación de hipóteses.....540

5.2. VARIABLES E DIMENSIÓNS DA INVESTIGACIÓN.....541
5.2.1. Variables de identificación.....542
5.2.2. Variables curriculares.....545
5.2.3. Actitudes do profesorado hacia a EIS 546

5.3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO ESTUDIO 547
5.3.1. A elaboración do cuestionario.....547
5.3.2. A elaboración da escala.....548

5.4. DESCRIPCIÓN DO ESTUDIO PILOTO....550
5.4.1. Proceso de administración do instrumento....550
5.4.2. Descripción da mostra....552
5.5. VERSIÓN DEFINITIVA DO INSTRUMENTO....553
5.5.1. Versión definitiva do cuestionario....553
5.5.2. Versión final da escala....553
5.5.2.1. Selección de ítems....553
5.5.2.2. Fiabilidade da escala....554
5.5.2.3. Estructura factorial da escala....554
5.5.3. Configuración final do instrumento....557
5.6. DESENVOLVEMENTO DO ESTUDIO DEFINITIVO....557
5.6.1. Administración do instrumento....557
5.6.2. Descripción da mostra....558
5.7. ANÁLISE DOS DATOS....560
5.7.1. Análise descriptiva dos datos do cuestionario....561
5.7.1.1. Datos referidos ó profesorado....561
5.7.1.2. Datos referidos ós centros de escolares....563
5.7.1.3. Situación da EIS a partir do cuestionario....564
5.7.2. Estudio das interaccións entre variables de identificación....575
5.7.3. Conclusións referidas ás interaccións entre variables de identificación....582
5.7.4. Estudio das interaccións entre variables de identificación e variables curriculares....583
5.7.4.1. Variable "UBICACIÓN DO CENTRO"....583
5.7.4.2. Variable "TITULARIDADE DO CENTRO"....593
5.7.4.3. Variable "ETAPAS EDUCATIVAS NO CENTRO"....601
5.7.4.4. Variable "IDADE"....601
5.7.4.5. Variable "SEXO"....613
5.7.4.6. Variable "ESTADO CIVIL"....620
5.7.4.7. Variable "ANOS DE EXERCICIO DOCENTE"....620
5.7.4.8. Variable "CICLO"....632
5.7.4.9 Variable "TITULACIÓN ACADÉMICA"....633
5.7.4.10. Conclusións referidas ás interaccións entre variables de identificación e variables curriculares....642
5.7.5. Estudio de actitudes a partir dos ítems da escala Likert....643
5.7.5.1. Relacións entre variables de identificación e actitudes reflectidas na escala (EA TOTAL)....646
5.7.5.2. Conclusións referidas ás actitudes do profesorado en relación ás distintas dimensións....652
5.8. DISCUSIÓN DOS RESULTADOS....655

PROSPECTIVA: ALGUNHAS PROPOSTAS DE ACTUACIÓN....669

BIBLIOGRAFÍA....681

ANEXOS 791

ANEXO I: ORGANISMOS AUTONÓMICOS ESPAÑOIS ENCARGADOS DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS 793

ANEXO II: ALGÚNS CENTROS UNIVERSITARIOS DE ESTUDIOS SOBRE MULLER E SEXISMO.....795

ANEXO III: III PLAN DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DAS MULLERES GALEGAS 1998-2001 797

ANEXO IV: MISOXINIA E SEXISMO NO REFRANEIRO GALEGO 817

ANEXO V: CENTROS ESCOLARES DA PROVINCIA DE OURENSE NOS QUE SE IMPARTE ENSINO PRIMARIO 821

ANEXO VI: CUESTIONARIO 827

ANEXO VII: NOTACIÓN ESTATÍSTICA UTILIZADA PARA AS VARIABLES.....837

ANEXO VIII: CENTROS NOS QUE SE DESENVOLVEU O ESTUDIO PILOTO.....839

ANEXO IX: DISTRIBUCIÓN DAS DISTINTAS VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN NA MOSTRA DO ESTUDIO PILOTO.....841

ANEXO X: DESEÑO DAS ACTIVIDADES PRESENCIAIS DE FORMACIÓN CONTINUADA DO PROFESORADO EN EIS REALIZADAS POLO CENTRO DE FORMACIÓN E RECURSOS DE OURENSE 843

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

"Hace más de seis décadas Bertrand Russell advirtió que ha sido costumbre de la educación favorecer al estado propio, a la propia religión, al sexo masculino y a los ricos"

FERNANDO SAVATER (1997, p. 52)

Na actualidade a equiparación de oportunidades entre homes e mulleres -tanto a un nivel legal como en relación a outros aspectos formais- tense convertido nunha reivindicación esencial que está omnipresente na caracterización da nosa sociedade e da nosa cultura.

Sen embargo a diario témo-la evidencia -e as reclamacións son moi numerosas nesta dirección- de que a situación xeral na que se atopa esta equiparación -mesmo a pesar de innegables avances con respecto a etapas históricas anteriores- non resulta todo o satisfactoria que cabería esperar e de que a miudo se limita a aspectos de mera formalidade que atopan escasa incidencia real sobre as rutinas da vida cotiá. Xurden así numerosas cuestións que a noso xuízo non atopan aínda unha resposta contundente: ¿Desenvolven roles sociais de idéntico peso homes e mulleres? ¿Os ámbitos privado e público son asumidos normalmente de igual xeito polas persoas de ámbolos sexos? ¿Deixaron de ser sexistas a linguaxe, a publicidade e as demais construccións culturais? ¿Son realmente iguais as oportunidades de realización persoal que hoxe se ofertan a homes e a mulleres?

O translado da anterior contradicción ó ámbito educativo desemboca inevitablemente nunha apaixoante reflexión sobre o papel da escola actual no que atinxe á reprodución dos constructos que caracterizan culturalmente a unha entidade social determinada e sobre a capacidade que esta mesma institución posúe para erixirse en axente promotor de cambios que afecten a todo o tecido social.

Dende o noso punto de vista a institución escolar xoga un papel fundamental no que atinxe á superación de calquera discriminación. O alcance da educación como instrumento e o feito de traballar con material humano aínda en vías de intensa construcción persoal resulta determinante nesta dirección. En efecto no eido do sexismo a escola revélase como unha

institución privilexiada no que atinxe a medios para a integración da equiparación de oportunidades entre os sexos dentro da educación global de nenos e nenas, resultando polo tanto o profesorado un axente radicalmente importante na realización de tal tarefa.

Sen embargo tamén na función que a escola desenvolve neste eido aparecen claras contradiccións: despois da escolarización masiva que permitiu o acceso da muller á educación formalizada nas mesmas condicións que o varón e logo da normalización dunha escola mixta na que conviven ámbolos sexos e na que se abordan currículos aparentemente idénticos para os mesmos, continúan existindo solapadas discriminacións sexistas que se amosan relativamente opacas a unha ollada superficial -forman parte do currículo oculto- e que aparecen instaladas no ámbito das relacións establecidas nos centros escolares, en determinadas características dos recursos e materiais didácticos empregados nas escolas, no mapa de distribución de cargos de responsabilidade nos centros escolares, nas limitacións que atopa o alumnado feminino para acceder a deteminados eidos curriculares, na distribución de espacios do centro en base a criterios de xénero, etc. A pervivencia sexista oculta conleva que a educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos (EIS) deba de orientarse á superación das meras apariencias.

Precisamente na necesidade de coñecer en detalle a contradicción referida e a súa proxección sobre marcos específicos radica a motivación inicial básica que deu lugar ó noso traballo de investigación.

O noso estudio cínguese á etapa de educación primaria en base ó convencemento de que é durante as idades máis temperás, que coinciden co desenvolvemento desta etapa educativa, cando se acada máis facilmente a adquisición de actitudes, destrezas e hábitos que á postre han de resultar definitivos para a superación dunha discriminación sexista socialmente instalada. Temos ademais a certeza de que é necesaria unha intervención educativa precoz se realmente se pretende instalar ós nenos e nenas de hoxe -homes e mulleres do mañán- en comportamentos que reflictan o respeto polas demais persoas e a superación de calquera tipo de discriminación, o que constitúe unha meta que subxace a calquera concepción democrática da educación.

O feito de centra-lo traballo sobre a realidade da provincia de Ourense -proxección que resulta especialmente notoria na vertinte empírica do estudio- está relacionado con aspectos

biográficos e coas funcións profesionais desenvolvidas durante un periodo temporal que coincidiu parcialmente co de realización desta tese de doutoramento. En efecto durante o periodo 1994-2000 desenvolvimos laboralmente funcións de asesoramento técnico pedagóxico nas institucións creadas pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia para a formación en exercicio para o profesorado da provincia de Ourense: primeiro no *Centro de Formación Continuada do Profesorado* (CEFOCOP) e despois no *Centro de Formación e Recursos*. Esta función permitiunos coñecer de primeira man e en profundidade as características e as distintas problemáticas -entre elas as relacionadas coa discriminación sexista- presentes nos centros escolares da provincia de Ourense ó tempo que nos facilitaba en boa medida o acceso directo ó profesorado desta provincia.

Estructurámo-lo noso traballo de análise da educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos no ámbito do ensino primario na provincia de Ourense en dous grandes bloques: un de estudio teórico xeral e outro de desenvolvemento empírico proxectado en dito marco referencial.

No primeiro bloque tentamos coñece-la ubicación diacrónica e histórica da EIS, realizar unha aproximación conceptual a este ámbito, situa-lo desenvolvemento institucional da igualdade de oportunidades, determina-los modelos e as bases teóricas que xustifican e guían a introducción da EIS nos currículos escolares e establece-la situación da EIS en relación a cada compoñente curricular. Para iso establecimos catro capítulos diferenciados que suscintamente se describen a continuación:

* No primeiro –*"Introducción histórica a algúns aspectos da relación entre xénero e educación"*- analízase globalmente a evolución hacia unha escola coeducativa partindo da inicial exclusión feminina e da conformación da escola mixta como formato normalizado. Dentro deste capítulo adícase un epígrafe á análise da incidencia do movemento feminista como motor historicamente activador da equiparación de oportunidades entre os sexos.

* No segundo capítulo –*"Análise conceptual da educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos"*- abórdanse os distintos elementos definidores do sistema sexo-xénero e as características da proxección de tal sistema sobre a educación formalizada así como a promoción do cambio para a superación da discriminación sexista na educación formalizada e na institución escolar.

* O terceiro capítulo -titulado *"Dimensión institucional da igualdade de oportunidades entre os sexos no ámbito educativo"*- estúdianse aspectos relacionados co desenvolvemento institucional da igualdade de oportunidades entre os sexos dende unha óptica universal, europea, española e galega, analizando a proxección sobre o ámbito educativo desta construcción institucional.

* No cuarto capítulo –*"Acotación de ámbitos didácticos na igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos"*- son abordádo-los ámbitos didácticos relacionados coa integración curricular da EIS. Analízanse neste apartado os diferentes compoñentes curriculares en relación coa igualdade de oportunidades engadindo outras dimensións que tamén resultan relevantes para o tratamento didáctico da EIS (documentación curricular, formación do profesorado, axentes...).

O segundo bloque está conformado por un estudio empírico -o capítulo quinto- dirixido a analizar cal é a situación real deste contido transversal nos centros escolares de ensino primario na provincia de Ourense e a ofrecer unha descripción da súa integración curricular na práctica educativa do profesorado ourensán. A partir dos resultados obtidos apórtanse conclusións sobre a interacción de diversas variables e compáranse os resultados obtidos coas conclusións doutros estudios.

Nos capítulos que configuran cada un dos bloques referidos explicítanse conclusións parciais específicas. Por fin nunha última parte establécense algunhas liñas de acción prospectiva relacionadas con actuacións que se deberían de executar a distintos niveis para unha potenciación da EIS e para a definición dun tratamento educativo optimizador da mesma nos nosos centros de educación primaria.

PRIMEIRA PARTE

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS

CAPÍTULO 1:

INTRODUCCIÓN HISTÓRICA A ALGÚNS ASPECTOS DA RELACIÓN ENTRE XÉNERO E EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1:
INTRODUCCIÓN HISTÓRICA A ALGÚNS ASPECTOS DA RELACIÓN ENTRE XÉNERO E EDUCACIÓN

"La libertad de las mujeres de hoy, mayor o por lo menos más visible que en otros tiempos, no pasa de ser uno de los aspectos de la vida más fácil de las épocas de prosperidad; los principios y aún los prejuicios de antaño, no se han visto mayormente afectados"

MARGARITA YOUCENAR (1984, p. 99)

"Hoxe en día os problemas da muller son asumidos totalmente pola sociedade (...) É gratificante, se ben queda moito por facer, pero ó mesmo tempo ves que o que se leva feito non se fixo en balde. Neste aspecto estou contenta aínda que logo teña motivos para me descorazonar día a día en canto salgo á rúa"

Mª XOSÉ QUEIZÁN en HEINZE (1991, pp. 192-193)

No intento de realizar unha cativa introducción historica ás relacións entre xénero e educación no referente dos sistemas educativos modernos constátase na grande maioría dos contextos do Occidente europeo a existencia dunha secuencia diacrónica, constituída por tres tramos e que se foi configurando ó socaire da progresiva evolución das mentalidades con respecto ós significados das relacións entre a orde patriarcal e a orde social (SUBIRATS e BRULLET, 1988a, p. 15; CAPEL, 1986b,).

O primeiro tramo da secuencia á que nos referimos aparece denotado pola exclusión relativa da muller dentro dos sistemas formalizados de educación recén instaurados -aínda que tal exclusión posúe longas raíces históricas anteriores ó século XVIII- e pola existencia de notables limitacións para a súa integración nos mesmos. Esta práctica excluínte está en consonancia coa perspectiva patriarcal que impregnou historicamente as relacións socio-culturais nas sociedades europeas: a muller non recibía habitualmente educación regulada porque tal educación carecía de xustificación na propia definición dos roles asignados á condición feminina. Para CORTADA (1988, p. 11) esta exclusión respondeu ó intento de garanti-la *"domesticación"* da muller para a pervivencia dos roles atribuídos socialmente a

cada un dos xéneros. Esta será a causa de que a educación feminina fora substancialmente asignada á institución familiar.

Esta exclusión feminina está no inicio dun longo proceso que, aínda que leve nos seus momentos inaugurais, acabaría por desembocar na xeralización e normalización do acceso da muller á escolarización regulada. Inicialmente a defensa da escolarización feminina baseouse na evidencia da influencia da muller sobre a primeira educación de seus fillos e fillas, argumento este que xa tiña sido considerablemente utilizado dende a época do humanismo renacentista e, cunha especial insistencia, durante o periodo da Ilustración. En calquera caso a incorporación da muller ó ensino correu parella á progresiva aceptación da súa condición de "cidadá": cando tal condición lle foi recoñecida toda exclusión con respecto ó home revelouse carente de sentido[1].

Como froito da diferenciación dos sexos no que atinxe á súa funcionalidade social -diferenciación esta de marcada raíz patriarcal- establecéronse dous modelos diferenciados para a escolarización dun e doutro sexo. Tal dualidade é herdeira do pensamento liberal burgués implantado a partir da Ilustración[2] (LEWONTIN et al., 1987, pp. 83-85). Convive así un modelo masculino, orientado á autonomía dos destinatarios, xunto a un modelo feminino dirixido especialmente á dependencia das súas destinatarias, consagrándose deste xeito a segregación dos sexos como formato escolar universal.

A propia ideoloxía liberal tentou supera-la distorsión formal que implicaba a dualidade de modelos educativos en base á pertenza a unha das dúas categoría do constructo "xénero". Así a orde capitalista trataría de proxectar no espacio educativo -na *"escola capitalista",* segundo a terminoloxía utilizada por BAUDELOT e ESTABLET (Cit. por SUBIRATS, 1987, p. 21)- unha das notas de identidade esenciais no aspecto formal para a súa lexitimación: a apariencia de igualdade dos individuos ante a lei. Esta é a causa pola que *"la escuela capitalista necesita presentarse de una forma universal, según la cual se ofrecen a todos los individuos jóvenes, sin distinción, las mismas oportunidades de acceso a la cultura y al saber"* (SUBIRATS e

---

[1] *De tódolos xeitos o certo é que o dereito a voto das mulleres habería de esperar ata ben entrado o século XX. Mesmo algúns casos son francamente chamativos: en Bélxica ata 1946 e en Suiza ¡ata 1981! (Cfr. LEWONTIN et al., 1987, p. 85).*

[2] *A idea da diferenciación educativa entre os xéneros xa tiña sido claramente explicitada por Rousseau.*

BRULLET, 1988, p. 14)[3]. A pervivencia da dualidade formal de modelos educativos en base ó xénero terá a partir de aquí os días contados e será substituída por un formato educativo de apariencia unitaria -tanto no que respecta ás condicións de acceso formal de cada un dos xéneros á educación como no que atinxe ás características do currículo impartido- que aínda hoxe permanece vixente: a escola mixta. Desaparecería progresivamente a segregación física dos sexos e a dualidade de modelos curriculares para a formación de homes e de mulleres co que os sistemas educativos xa non configurarían aparentemente xeradores de diferencias sociais entre ámbolos sexos senón que aquelas serían atribuídas á capacidade particular de cada individuo.

Agora ben, a mesma relación entre sociedade e educación habería de impedir que, a pesar da desaparición aparente de calquera tipo de acción discriminatoria con base no xénero, se acadara un tratamento realmente igualitario entre educación feminina e educación masculina. A vixencia na sociedade actual do patriarcado está na base desta pervivencia de dous tratamentos diferenciados baixo a correcta presencia dun único formato educativo para ámbolos sexos. A diferenciación educacional con base no xénero instálase en elementos que a miudo respostan a *"una mayor sofisticación en las formas de clasificación y selectividad"* (SUBIRATS e BRULLET, 1988, p. 15) e que pertencen ó ámbito do currículo oculto[4].

Queda pendente pois, dende unha acción educativa baseada na superación de discriminacións de carácter sexista, un terceiro tramo diacrónico centrado na búsqueda dunha coeducación real nos centros escolares. Esta orientación -que deberá de ser incorporada ós plantexamentos educativos a partir do noso presente histórico- ha de tenta-la construcción dunha vertebración educativa igualitaria no que respecta ás oportunidades para cada un dos sexos ó mesmo tempo que se fundamenta no recoñecemento do feito diferencial que conleva a propia identidade de xénero e na diversidade que tal constructo implica.

Ó longo do devir histórico dos sistemas educativos regulados no contexto global do Occidente europeo atopamos un soporte ideolóxico de grande relevancia que actúa como

---

[3] *As autoras defenden que esta apariencia de igualdade reflictiríase especialmente naqueles sistemas que elas catalogan como "blandos" debido á sensibilidade destes sistemas ante argumentacións relacionadas coa moralidade e co respeto dos dereitos individuais (o sistema educativo sería un bo exemplo).*

[4] *A evidencia desta realidade reflíctese en fenómenos moi diversos. Un deles é notablemente significativo: que individuos que supostamente recibiron a mesma educación en escolas mixtas manteñan actitudes diferenciadas segundo o patrón xenérico da súa pertenza a un ou a outro sexo.*

catalizador para o avance nos tramos que vertebran en xeral a secuencia evolutiva das relacións entre educación e xénero. Este elemento non é outro que a incidencia social do pensamento e da acción feminista que, ó longo de diversas fases históricas, facilitou unha progresiva universalización de plantexamentos ideolóxicos que permitiron a promoción da muller e a súa equiparación ó varón en diversos ámbitos, incluído o educativo. Este movemento feminista aparece vencellado á evolución progresiva das mentalidades operado nas sociedades do noso contorno ó longo da historia e atopa correlato, maís alá do eido educativo, noutros moitos ámbitos que tamén configuran esas realidades sociais. Ademais o feminismo revélase como froito da existencia dun persistente *"contradiscurso"* -que se manifesta de xeito diferente ó longo da historia- e que asume unha función crítica contra a práctica patriarcal excluidora do feminino ou mantedora da discriminación hacia a muller (BLANCO, 1997). En calquera caso o feminismo aparece, dende unha óptica histórica e cunha perspectiva global, como un catalizador fundamental para o avance dende a explicitación da discriminación xurdida do sistema sexo-xénero ata a superación do mesmo así como para a proxección deste proceso no ámbito educativo: integración da muller nos sistemas educativos, equiparación curricular, escolarización conxunta de sexos, consecución dunha coeducación real superadora de aspectos ocultos, etc.

Na nosa breve introducción histórica ós diferentes segmentos que configuraron o devir da relación entre xénero e educación formalizada, non pretendemos loxicamente executar unha descripción particularizada das características diacrónicas de tal relación nos diferentes contextos mundiais ou europeos -tarefa de grande amplitude que desbordaría as pretensións dunha simple introducción- senón que proxectaremos esa perspectiva histórica unicamente sobre os marcos español e galego como referentes con maior significación e valía para o noso estudio.

Por outra parte, e de acordo coas pautas explicitadas nos parágrafos anteriores, seleccionarémo-los bloques desta introducción histórica a partir dunha estructura articulada en tres núcleos temáticos: en primeiro lugar analizarémo-la incidencia xeral das diversas secuencias do movemento feminista global como marco xeral, como elemento activador do avance hacia a igualdade de oportunidades entre os sexos e como instrumento catalizador para a progresiva corrección das discriminacións derivadas do sistema sexo-xénero. En segundo lugar deterémonos na evolución histórica xeral das condicións de acceso da muller ás estructuras educativas en España así como na secuencia diacrónica seguida hacia a

escolarización conxunta dos sexos no contexto español. Por último realizaremos unha breve proxección histórica sobre o marco galego no que atinxe ás condicións da progresiva integración feminina na educación formalizada e ó avance hacia a implantación da escola mixta neste marco referencial.

1.1. A EVOLUCIÓN HISTÓRICA DO MOVEMENTO FEMINISTA COMO CATALIZADOR DO AVANCE HACIA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS

O pensamento de reivindicación feminista deu lugar historicamente a unha grande serie de actuacións que posibilitaron significativamente moitos dos avances substanciais en relación ó papel que a muller xugou en cada ámbito e contexto. Por esta razón as diversas secuencias do movemento feminista nas que se articulou dito pensamento asumen boa parte da responsabilidade en relación ó avanze hacia a equiparación entre os sexos nas sociedades do noso contorno. Do mesmo xeito a evolución histórica dos posicionamentos ideolóxicos referidos ás relacións entre xénero e educación e, o que é máis relevante, dos aspectos propios da pragmática da igualdade no eido educativo, ten discurrido globalmente parella á propia evolución do movemento feminista en tanto que este actuou como soporte e axente catalizador con respecto ós avances -tanto no pensamento como na acción- en relación á equiparación de oportunidades no ámbito educativo. En efecto describi-lo proceso evolutivo das ideas feministas equivale a establecer un correlato histórico cun proceso de activación reivindicativa de longo alcance que vai dende a promoción do acceso da muller ás estructuras educación formal ata a consecución gradual do modelo de escola mixta e a súa implantación escolar normalizada para desembocar por último na loita pola consecución dunha coeducación real dos sexos, máis alá das meras apariencias formais, afondando nas servidumes de elementos relacionais que quedan ocultos e insistindo no feito diferencial intrínseco (EVANS, 1980). Por outro lado tamén resulta obvia a existencia de certa corrente de retroalimentación con respecto ó propio devir histórico do movemento feminista a partir dos logros concretos na igualdade en diferentes contextos educativos. Así pois neste primeiro epígrafe abordarémo-lo estudio da evolución histórica do movemento feminista como factor intimamente relacionado coa propia diacronía da loita pola igualdade entre os sexos nos centros escolares e na educación formalizada.

Seguiremos nesta aproximación histórica á evolución do feminismo[5] como catalizador dos progresos no eido das relacións entre xénero e educación a categorización proposta por BLANCO (1997). Esta autora -dende unha secuenciación non alonxada da plantexada por SAU (1986a)[6]- refírese a un proceso unitario no que cabe distinguir varias etapas, aínda non existindo unha parcelación contundente e radical entre as mesmas: un inicial periodo prefeminista que converxe posteriormente nunha etapa de feminismo orixinario, no que se inicia a discusión en termos políticos sobre a muller e a súa función e que ha de desembocar, á súa vez, na configuración dunha corrente feminista de tipo sufraguista -que a autora define como a primeira grande onda feminista- canalizada hacia a reivindicación da igualdade cívica entre ámbolos sexos; nunha última etapa deste proceso continuado -a segunda grande onda- o movemento feminista orientaríase xa cara a liberación da muller, a búsqueda da autonomía e a análise vivencial da diferencia[7].

1.1.1. Antecedentes históricos

Defende BLANCO (1997, p. 261) a presencia constante, ó longo de tódalas épocas históricas, dunha corrente heterodoxa que enfronta dalgún xeito os posicionamentos dominates instaurados e defendidos dende o patriarcado. Así por exemplo no periodo da antigüidade clásica frente ó pensamento de exclusión da muller promovido por Platón ou Aristóteles apareceron tamén algunhas figuras -Antifón entre outras- que se opuxeron a esta consideración subordinada da muller. Noutro contorno cultural a figura de Lilith recobra sentido se é analizada como antítese heterodoxa á misoxinia que se constata de xeito recurrente na globalidade do pensamento xudeo-cristián.

A visión diferenciada e cargada de connotacións negativas do xénero feminino en base a estereotipos, nos contextos culturais de tipo patriarcal, ten raíces historicamente moi fondas.

---

[5] *O termo "feminismo" corresponde a un neoloxismo francés exitosamente exportado ó resto das áreas culturais europeas hacia principios do século XX. A palabra procede do eido da mediciña posuíndo un significado de feminización do corpo masculino aqueixado de doenza. No eido das diatribas por mor do xénero este termo aparece asociado ó socialismo utópico do século XIX (Thomsom, Saint-Simon e, en especial, Fourier e a súa "Harmonía").*

[6] *Esta última autora categoriza o proceso en tres etapas: unha de rexeitamento dos prototipos misóxinos, outra de loita pola equiparación co mundo masculino e, por último, o descubrimento das verdadeiras especificidades de cada sexo.*

[7] *Outras visións propoñen unha categorización non moi distinta. Así por exemplo Kristeva ten proposto analiza-la concepción subxacente en cada unha das xeracións feministas: na primeira xeración -formada por mulleres buscadoras dun lugar na sociedade- existiría unha concepción lineal do tempo que se trocaría en cíclica durante a segunda xeración -fundamentada no rexeitamento do estatus quo social- e, por último, a terceira xeración feminista orientaríase á desintegración da violencia producida pola interiorización do contrato orixinario e á proclamación da diferencia.*

Tal como afirma VIGIL (1986, p. 43): *"Las mujeres fueron contempladas por la cultura masculina, desde muy antiguo, como seres esencialmente distintos (...) por tanto no del todo comprensibles y no del todo controlables"*. Baixo esta percepción diferenciada subxace unha clara relación de poder baseada na desconfianza hacia a realidade feminina que se constata, de xeito nítido e sostido, ó longo da Baixa Idade Media, do Renacemento e de todo o Antigo Réxime e se proxecta ata os nosos días. BLANCO (1997, p. 262) pon de relevo as calificacións de *"natural"* e *"ontolóxico"* coas que culturalmente se entendeu a subordinación feminina dentro da configuración simbólica da sociedade occidental durante os periodos máis longos da súa historia.

SEGURA (1997, p. 178) insiste en que a estructura educativa de marca patriarcal definida por unha dualidade educacional en relación con cada un dos xéneros e das funcións diferenciadoras atribuídas respectivamente a cada un deles, haberíase de prolongar de xeito continuado, ó longo dos diferentes periodos da sectorización histórica tradicional para o Occidente europeo -Idade Media, Renacemento, Antigo Réxime e Liberalismo moderno- ata ben avanzado o século XIX.

Con anterioridade ó século XVIII a dialéctica de xénero será canalizada en diversos foros de tipo eclesial ou universitario cáseque de xeito exclusivo por unha oposición maniquea -estructurada en termos de "filoxinia" versus "misoxinia"- que se concretou na famosa *"controversia das mulleres"*, *"querela das mulleres"* ou *"debate das excelencias"* plantexada reiteradamente en torno á cuestión do carácter maléfico ou benéfico da feminidade[8].

O estudio da realidade da educación feminina durante a Idade Media presenta un dos seus principais problemas na dificultade para atopar fontes que recollan o estado da cuestión (COLECTIVO MARÍA CASTAÑA, 1997, p. 77). Parece, de tódolos xeitos, que a muller de orixe nobre tivo oportunidade a miudo dun certo acceso á instrucción lectora e escribana o que permitiría posteriormente -aínda que sempre cun carácter escasamente normalizado- que

[8] *Mesmo a literatura do momento reflicte esta dialéctica en numerosos exemplos. Bocaccio, Xoán Rodríguez do Padrón, Jaume Roig ou Rui Gonçalves escribiron obras dende unha ou outra postura (ás veces incluso adoptaron posturas contrapostas en obras distintas). O debate acadou maior forza na Italia humanista onde tiveron significada implicación nesta controversia Baltasar de Castiglione, Luvodico Ariosto e Torquato Tasso entre outros. As obras laudatorias da condición feminina adoptaron frecuentemente o recurso de ser adicadas a mulleres destacadas que, pola súa preminencia nas diferentes cortes, podían actuar como prestixiadoras de tales postulados e protectores das persoas autoras.*

algunhas mulleres destacaran dentro do eido intelectual e mesmo adoptasen posicionamentos críticos hacia o papel atribuído socialmente á muller.

Na Idade Media o papel da muller nos diferentes ámbitos -e por suposto en todo o relacionado coa educación- apareceu enmarcado ideoloxicamente dentro do control exercido dende os grupos dominantes -clero e aristocracia- na máis pura tradición misóxina do aristotelismo (COLECTIVO MARÍA CASTAÑA, 1997, pp 53-54). Deste xeito o acceso feminino á educación resultou abondo complicado, constatándose realidades significativas como o feito da grande escasez, no contexto feudal hispano, de mulleres cunha mínima formación cultural. Casos como o de Duoda -autora dun tratado de educación elaborado en base á súa propia reflexión sobre o seu persoal periplo vital- son atípicos neste periodo. Hacia o remate do periodo medieval constátase a presencia dun grupo de mulleres relativamente numeroso que pode ter certo acceso a determinadas realidades culturais pero que cáseque nunca desenvolven aproximacións críticas a estas realidades. Son as deniminadas *"puellae doctae"* (SEGURA, 1997, p. 235).

Durante estes longos periodos a escasa participación -cáseque sempre alentada dende a práctica literaria- das mulleres neste debate polarizouse loxicamente na defensa do seu sexo polo que tal literatura posuíu un carácter marcadamente reivindicativo. De entre estas autoras destacou como pioneira Christine de Pisan que coa súa obra *"Le livre de la cité des dames"*[9] senta as bases do que máis tarde chegaría a constituí-lo primeiro discurso feminista (LEMARCHAND, 1995). Xunto a esta figura sobranceira salientou tamén nesta mesma liña Marie le Jars de Gournay, autora de *"L'egalité des hommes et des femmes"* obra publicada en 1622 e na que se colocan as bases para os postulados igualitarios que posteriromente desenvolverá o feminismo sufraguista dado que a tese do libro defende que a muller non é nin superior nin inferior ó varón[10] (BLANCO, 1997, p. 267). Por último o camiño encetado por estas dúas autoras foi completado coas obras de François Poulain de la Barre que afirma taxativamente que o sometemento feminino atopa xustificación unicamente nos intereses do

---

[9] *O libro, escrito nos albores do século XV, describe alegoricamente unha cidade construída no campo das letras destinada a defende-la causa das mulleres apoiándose en tres damas (Xustiza, Razón e Rectitude). Nesta urbe atoparán protección as mulleres ante os ataques dos varóns. Christine de Pisan escribiu ademais algunhas obras máis imbuídas do mesmo espíritu prefeminista ("Livre des trois vertus" e "Epistre au dieu d'amours").*

[10] *A autora -á sazón protexida de Montaigne- utiliza como estratexia a referencia a citas de diversas autoridades do pensamento clásico e coetáneo.*

varón e na ignorancia deste propoñendo o acceso feminino ó estudio de tódolos ámbitos do saber e á práctica dos oficios reservados ós varóns (milicia, diplomacia, etc.)[11].

Inicialmente no periodo renacentista a situación específica da educación feminina habería de entrar nunha tónica xeral de deterioro relativo. Entre outras aproximacións cabe salienta-la realizada por RADL (1996) así como a de VARELA (1996). Ámbalas autoras sinalan a diferencia significativa que se produce entre a Idade Media e o Renacemento no que atinxe á muller como suxeito de educación e ó seu acceso á mesma. Sosteñen estas autoras que no Medievo o acceso feminino á educación foi máis doado mentres que coa chegada do Renacemento esta realidade adquire unha vectorización oposta. VARELA (1996) sinala como causa desta oposición a existencia simultánea de diferentes elementos de influencia -sociais, económicos e culturais- entre os que destacan o éxito da doutrina do *"Corpo Místico"* aplicado á Igrexa, o modelo do matrimonio monogámico e indisoluble, as modificacións nas transmisións patrimoniais e os cambios no mundo do traballo. É revelador a este respecto que se producira ó longo deste intervalo un tipo de literatura -se ben cuantitativamente limitada- escrita por mulleres e definida por unha importante carga reivindicativa o que, en definitiva, non deixa de ter un evidente valor sintomático que denota a existencia dun problema que afectaba a un grande sector da poboación europea así como a constatación do mesmo por parte dunha pequena élite feminina. Dende algúns postulados tense considerado que para o Occidente europeo o avance na secuencia diacrónica implica a existencia dunha quebra entre Idade Media[12] e Renacemento no que se refire ós elementos que condicionan o acceso á educación por parte da muller e do varón.

Sen embargo coa difusión dos plantexamentos xurdidos no marco do humanismo renacentista encétanse determinados modelos ideolóxicos que, pouco a pouco, han de ir callando en todo Occidente: Vives, Erasmo, Guevara e outros orientan propostas á supera-lo xa vello debate -atacar ou ensalzar á muller- para promover en seu lugar o acceso feminino á educación aínda que este acceso presentara como característica relevante unha fortísima

---

[11] *Estas ideas foron expostas nas súas obras "De l'egalité des deux sexes" publicada en 1673 e "De l'education des dames" saída do prelo ó ano seguinte.*

[12] *A grande maioría dos tratados de educación referidos ó Medievo determinan como "Alta Idade Media" o periodo que se extende ata os séculos XII-XIII, iniciándose aquí a "Baixa Idade Media". No primeiro periodo a educación aparece en mans da Igrexa e no segundo iniciaríase un proceso progresivo de secularización educativa. De tódolos xeitos algunhas voces teñen indicado que isto tampouco se cumple como norma xeral para a muller dado que na Alta Idade Media a súa educación -cando existía- era compartida entre os marcos monásticos e os espacios privados familiares (COLECTIVO "MARÍA CASTAÑA", 1997, p. 76).*

ideoloxización xurdida dos intereses do sexo masculino. VIGIL (1986) insiste neste carácter funcional da educación feminina promovido dende o humanismo: *"(...) pensaron que la forma más eficaz de reducirlas al estado deseado por los hombres era proporcionarles una educación fuertemente ideologizada"* (p. 44). Outros estudiosos da cuestión -por exemplo o COLECTIVO MARÍA CASTAÑA (1997, p. 140)- insisten en que o acceso á educación da muller durante os séculos XVI e XVII ten orixe eclesiástica dado que resposta ó desexo orientador xurdido no Concilio de Trento dende o que se promoveu a alfabetización como ferramenta para a ensinanza da doutrina católica.

No contexto europeo foi precisamente Erasmo o autor que chegou máis lonxe, dentro do marco histórico renacentista, nesta ruptura dos estereotipos que afectaban á concepción da muller como destinataria de educación[13]. En efecto Erasmo non marcou un camiño especial para a educación feminina aínda que a muller tiña asignado dentro do particular universo erasmista unha función ligada ó goberno da casa e á crianza da prole (NÚÑEZ, 1997, p. 51).

O nivel instruccional formalizado da muller, a pesar das pequenas aportacións feitas dende o humanismo renacentista, foi en xeral moi baixo nos grupos estamentais prestixiados e loxicamente ínfimo ou inexistente nos estamentos máis baixos[14]. Mesmo os postulados defendidos dende a ortodoxia católica insistiron a miudo na idea de que a muller dispoñía de menor capacidade intelectual que o varón[15].

Algunhas aproximacións á cuestión aseguran que a crise económica e social que afectou a toda Europa entre 1590 e 1680 supuxo unha potenciación dos sistemas ríxidos de comportamento e implicou unha grande presión sobre os grupos femininos que en boa parte foi promovida pola Igrexa Católica (COLECTIVO "MARÍA CASTAÑA", 1997, p. 110).

---

[13] *Boa parte da doutrina erasmista con respecto á educación da muller aparece recollida no coloquio "O abade e a erudita".*

[14] *Algúns estudios -os de Berger e Luckman entre outros- téñense referido, dende o eido da socioloxía, ó concepto de "zonas limitadas de significado" para explicar a imposibilidade ou grande dificultade na creación de novas realidades -políticas, culturais, etc.- que requiren un esforzo significativo e continuado sen evidenciar unha utilidade equivalente percibida polos suxeitos que han de protagoniza-lo cambio. Deste xeito a posibilidade de inmovilismo é moi elevada.*

[15] *Fr. Luís de León, que foi considerado como autor definitivo en cuestións relacionadas coa educación feminina, deixouno escrito con claridade meridiana: "...Dios las limitó el entender y por consiguiente las tasó las palabras y razones" (Cit. por ORTEGA, 1997, p. 291).*

En calquera caso o prefeminismo constituíu un movemento minoritario configurado en torno a individualidades que non se plantexaban converti-las súas ideas en reivindicacións de tipo social (BLANCO, 1997, p. 271).

Para SAU (1986b, pp. 86-87) a característica esencial desta fase do proceso de construcción do feminismo caracterízase polo rexeitamento dos prexuízos en torno á maldade feminina -deficiencias físicas dende a óptica do varón, inmadurez mental, dúbida sobre a existencia de alma na muller, etc.- entón solidamente implantados en amplísimos contornos sociais. A vixencia destes prexuízos prolongouse aínda longo tempo alomenos durante a fase de acción sufraguista seguinte.

As argumentacións da querela das damas, desenvolvidas dende o lado feminino, adoitaban estar baseadas en modelos asentados en referentes de autoridade. Para tales modelos foron seleccionados figuras de raíñas, personaxes sacados da literatura haxiográfica, personaxes bíblicos, heroínas da mitoloxía, etc. que co seu valor exemplificador podían rebati-las crenzas misóxinas dominantes.

De calquera xeito a educación feminina foi vista a miudo dende os postulados do prefeminismo europeo, ademais de como un dereito da muller, como unha ferramenta de tipo funcional orientada hacia a consecución de logros relacionados coa calidade social: a educación das mulleres permitiría que as mesmas fosen boas nais, boas amas de casa e boas cristiás. Esta foi a postura de figuras tan relevantes como Anna María van Schürmann en Holanda ou Mary Astell en Inglaterra e está emparentada cos postulados de Rousseau nos que a educación feminina é entendida como a adecuación dun complemento do home (NÚÑEZ, 1997, p. 52).

1.1.2. A aparición do debate feminista

A aparición dun movemento feminista constituído como tal supón pasar dende o estadio de "disputa" sobre as virtudes do xénero feminino ata o de "discusión" que conleva o inicio dun debate esencialmente racional, de tipo político e xudicial, sobre a diferencia de estatus entre o masculino e o feminino.

O feminismo emerxente vertebraríase a partir do século XVIII, relacionándose con feitos históricos específicos -Revolución Francesa, Revolución Americana...- e vencellándose ó

desenvolvemento democrático e ó debate sobre o estatus da muller dentro do novo discurso político xurdido no ronsel da Ilustración. A Ilustración significou, en xeral, un encontro coa problemática feminina (VALCÁRCEL, 1996, p. 17). Tal como manifesta o COLECTIVO "MARÍA CASTAÑA" (1997) existe un cambio aperturista no discurso sobre a muller coa chegada da Ilustración: *"Se ben non hai homoxeneidade de criterios entre os ilustrados cando se refiren ás mulleres, si é certo que a imaxe da muller "pecadora" que triunfara en épocas anteriores é cada vez menos frecuente"* (p. 111). Isto suporía que as coordenadas do debate sobre a educación feminina do momento estarían xa orientadas hacia a superación de certos imaxinarios colectivos vixentes xa dende a época do Renacemento[16], aínda que a súa validez seguirá a permanecer vixente durante longos anos. Porque, de acordo con ORTEGA LÓPEZ (Cit. por LEDESMA, 1990, p. 195) ó se referir ós principios programáticos aportados pola Ilustración: *"Indudablemente esos principios hunden sus raíces en el universo mental masculino con tradición aristotélica"*. A mesma idea aparece defendida por FERNÁNDEZ ENGUITA (1997, p. 109).

En calquera caso as ideas ilustradas conducirían a un profundo debate sobre a capacidade intelectual da muller e a súa capacidade para desenvolve-lo papel de cidadás. Deste mesmo debate xurdirá posteriormente un grande activismo de tipo subversivo[17] -non só feminino senón sobre todo mixto- que, segundo BLANCO (1997, p. 31), haberíase de producir tanto nos espacios públicos, dando lugar a conquistas políticas, como nos eidos fronteirizos entre o público e o privado. No fondo deste cambio conceptual, que iniciou unha redefinición da función social da muller e da súa educación, situouse unha proposta de variación do modelo económico no que se viña fundamentando ata ese intre a sociedade española: tratábase de que a muller asumira o papel de *"responsable interna"* da familia dentro do esquema da nova sociedade burguesa[18]. Isto significaba, loxicamente, que a muller debería ser tamén destinataria de educación. Sen embargo esta nova visión tivo inicialmente escasísima repercusión no ámbito lexislativo habida conta de que se tratou dun debate minoritario do mesmo xeito que o movemento ilustrado tiña xurdido no contexto reducido das élites

---

[16] *No momento actual está aberto o debate historiográfico sobre a incidencia real da muller nas diferentes etapas do Antigo Réxime. Igualmente tense posto en evidencia que as fontes documentais non reflicten de xeito idóneo a situación real en moitos dos extremos debatidos (Véxase COLECTIVO "MARÍA CASTAÑA", 1997, p. 111).*

[17] *Figuras relevantes deste activismo foron por exemplo Sophie de Condorcet, Juliette Lambert, Etta Palm e Claire Lacombe.*

[18] *A identificación entre "mundo privado" e "muller" é un producto típico da sociedade burguesa. A burguesía difundiu o modelo de acción privada para a muller xunto cos novos esquemas sociais que tratou de impoñer.*

burguesas. A mentalidade dominante seguía a situa-la educación da muller exclusivamente dentro do fogar. A norma foi a diferenciación funcional-educativa en base a criterios de xénero. A este respecto resulta clarificadora a afirmación de ORTEGA LÓPEZ (1997, p. 385): *"...se deseaba una mejor y mayor educación de las mujeres pero fundamentalmente para servir mejor al marido y a los hijos"*. A educación da muller foi consecuencia do carácter funcional que posuían tódalas intervencións rexeracionistas nacidas da Ilustración: do mesmo xeito que se pretendía troca-los vicios da poboación para convertir en seres útiles ós individuos adicados á mendicidade e ós habitantes dos hospicios, tentouse que tamén a muller acadara, por medio da educación, pautas que permitiran convertila nunha *"profesional do fogar"* (LEDESMA, 1990, p. 196).

Así podemos entón concluír que a Ilustración achegou á muller ó ensino pero o home limitoulle os campos de coñecemento; deste xeito, a pesar de que os progresos no eido pedagóxico e psicolóxico comezaban a ser evidentes os fins seguían a se-los defendidos tradicionalmente[19]. A xeito de síntese podemos acepta-la afirmación de que a batalla que se librou a favor da educación feminina entre 1760 e 1860 gañouse pero a costa dun precio moi elevado: o dunha educación diferente (LÓPEZ-CORDÓN, 1986, p. 107).

Para ROWBOTHAM (Cit. por BLANCO, 1997, p. 30) a participación feminina dentro da Revolución Francesa pode ser entendida como a inauguración do movemento das mulleres e da práctica discursiva feminina. De tódolos xeitos a mesma evolución histórica indica claramente que, a posteriori, a Revolución tratou de pecha-las súas portas á participación da muller (PULEO, 1997b, p. 68), aínda que tal exclusión resultaría en si mesma, e dende unha óptica histórica, xa inviable.

Como textos relevantes para a configuración do feminismo orixinario salientan a *"Declaration des droits de la femme et de la citoyenne"* da autoría de Olympe de Gouges e publicada en 1791 así como a obra *"A vindication of the rights of woman"* publicada en 1792 por Mary Wollstonecraft. En ámbolos escritos se demanda a igualdade xurídica e política das mulleres.

---

[19] *Esta sería a constante xenérica na educación feminina en España durante todo o século XIX e boa parte do XX. Este formato tivo vixencia ata a promulgación da lei Moyano (1857) e posteriorente habería de ir perdendo forza.*

FRAISSE (1991, pp. 206-207) salienta a aparición nesta época da dialéctica de xénero entre igualdade e diferencia como unha das características que definen interiormente o feminismo orixinario e que mesmo se atopa traducida no noso presente histórico[20].

O contexto histórico no que xurde este prolegómeno feminista é tamén contradictorio. En efecto, tal como sostén BLANCO (1997, p. 27): *"En el XIX, un siglo revalorizador de las diferencias, es por tanto cuando por la confluencia de una serie de factores económicos, sociales e ideológicos (...) nace propiamente el feminismo"*.

En calquera caso cómpre ter en conta que é nos intres nos que se configura o desmoronamento do Antigo Réxime, cando se inicializaría o proceso expansionista e xeralizador do ensino formal e a súa regulamentación dende as Administracións Estatais poñendo as bases para o enorme proceso posterior de cambio nas relacións entre as variables de "xénero" e "educación" ó que RADL (1996, p.15) se ten referido como *"unha das grandes revolución dos últimos douscentos anos"*.

1.1.3. O activismo sufraguista

As bases do feminismo sufraguista están no soporte ideolóxico que inspirou a Revolución Francesa e nos cambios económicos da Revolución Industrial. Aparece na década dos sesenta do século XIX e non se orienta unicamente á consecución do voto feminino senón que loita pola igualdade formal así como polo dereito á educación e ó traballo (COLECTIVO MARÍA CASTAÑA, 1997, p. 184).

Considera BLANCO (1997, p. 277) que a entrada nesta fase do feminismo configura a creación dun movemento de mulleres que loitan pola igualdade e que xa non se conforman con discutir sobre ela. Orixínase noutras palabras un claro activismo político ó respecto. Esta autora sitúa o nacemento simbólico desta corrente feminista na aprobación do documento *"Declaración de Séneca Falls"* (1848) que redactado por Lucrecia Mott e por Cady Stanton, sinalaría o inicio da actuación política e da organización social feminina de orientación

---

[20] *Exemplos desta traducción poden se-la denominada "Escuela Filosófica Feminista Española" -defensora dos postulados igualitaristas- e o grupo italiano "Diótima" (na promoción do diferencialismo). Como exemplo do diálogo entre ámbalas posturas referirémonos á obra de Victoria Camps que recolle postulados baseados no feminismo da diferencia pero que actúa sobre a base política da igualdade.*

sufraguista que habería de durar aproximadamente un século aínda que o seu máximo apoxeo ubicaríase nos anos iniciais do século XX.

A entrada no feminismo sufraguista prodúcese coa implantación xeralizada do ideario democrático que desautoriza calquera exclusión por razón de sexo. Existe, a pesar diso, unha amplísima vontade de mater tal exclusión polo que a dialéctica entre inclusión e exclusión toma derroteiros de discriminación sendo a meta pretendida a de igualarse co varón dende un punto de vista cívico: acceso á educación, ó mercado laboral, ó voto, ó divorcio, etc. Foi así que esta etapa do feminismo viuse caracterizada pola súa impronta reformista derivada da ideoloxía liberal[21].

Neste mesmo periodo nacen parellamente os postulados feministas situados entre as fronteiras do movemento obreiro socialista. Dende estes posicionamentos o énfase púxose na explotación económica da muller proletaria máis que nos aspectos relacionados coa discriminación legal feminina e analizouse a miudo a orixe da opresión feminina como consecuencia directa das forzas da familia e da propiedade privada. A pesar diso tanto o socialismo como o comunismo e mesmo o anarquismo, mantiveron algunhas confrontacións -especialmente significadas dende os sectores máis moderados- co movemento sufraguista. De tódolos xeitos cómpre ter en conta que, de acordo coa opinión de WEINBAUM (Cit. por BLANCO, 1997, p. 45), *"tanto la política socialista como la comunista mantuvieron siempre una relativa distancia entre la teoría y la práctica con respecto a este asunto"*.

En España as manifestacións do sufraguismo danse inicialmente -por mor das particulares circunstancias políticas e sociais do país- en círculos intelectuais, vencellados a grupos políticos progresistas, liberais, republicanos. Posteriormente aparecerían unidas ás reivindicacións socialistas e anarquistas (COLECTIVO MARÍA CASTAÑA, 1997, p. 187).

---

[21] *O movemento sufraguista adoptou distintas orientacións en función dos contextos sociais e culturais nos que se desenvolveu. Así nos Estados Unidos o movemento foi de carácter moderado e marcadamente moralista -emparentado co puritanismo protestante- dirixíndose á loita contra do esclavismo e a favor do recoñecemtno legal da muller. En Inglaterra -debido en boa parte á obra de Stuart Mill, sen dúbida influído pola súa compañeira sentimental a radical Harriet Taylor, "The subjection of women" (1869) que é considerada a primeira biblia do feminismo- o movemento acadou unha grande difusión e orientouse en multitude de formatos para a loita reivindicativa. En Portugal o movemento de loita sufraguista apoiouse no republicanismo e máis na masonería, sendo instrumentalizado á súa vez por estas correntes políticas aínda que tamén se produciu un feminismo de corte especialmente cultural baseado en figuras femininas de prestixio tales como Carolina Michaëlis.*

A pesar de que as reivindicacións do feminismo sufraguista foron tan só acadadas moi fragmentariamente o certo é que permitiu fundamentar futuros logros que se haberían de revelar como fundamentais. Entre estes logros salienta o de senta-las bases para o acceso feminino á educación institucionalizada (MAYEUR, 1993, pp. 253-269).

1.1.4. A segunda onda do movemento feminista

No periodo inmediatamente anterior á II Guerra Mundial o movemento feminista apareceu relativamente diluído na loita antifascista e no belicismo. Os anos que seguiron ó remate da guerra supuxeron en certo modo un freo ó movemento dado que a recuperación económica e demográfica conlevou a potenciaición do mito da felicidade asociada ó fogar e ó benestar social o que, irremediablemente, situaba como espacio referencial para a muller a privacidade do interior do fogar. Serían Margaret Mead e Simone de Beauvoir[22] as figuras catalizadoras dunha nova activación do movemento feminista en dúas direccións que, aínda que xa non eran novedosas, caracterizarían definitivamente á totalidade das correntes xurdidas dentro do movemento feminino a partir dos anos cincuenta: o igualitarismo (Beauvoir) e o diferencialismo (Mead) (BLANCO, 1997, pp. 96-97).

A chegada desta segunda onda feminista defínese en base a un marcado cariz revolucionario -con sólidos apoios na teoría marxista e nos principios de liberación colonial-antipatriarcal e por unha reacción contraria ó reformismo da etapa precedente (SCANLON, 1988, p. 153). Engádense agora reivindicacións novas referidas á autonomía do propio corpo, da sexualidade -anticoncepción e aborto- e, sobre todo, a búsqueda da autonomía feminina subxacente por tras da apariencia formal de igualdade entre os sexos.

Á postre unha das características máis sobranceiras desta fase quedou configurada en torno á substitución da pretensión de igualdade co varón pola valoración da diferencia. Esta valoración produciuse como froito do descubrimento pola clase feminina -a partir dos anos finais da década dos setenta- da asimilación feminina ó modelo masculino que subxacía na

---

[22] *Simone de Beauvoir publicou en 1949 "Le deuxième sexe" tratado monumental referido ó significado cultural da feminidade. Segundo esta autora a diferencia entre homes e mulleres, máis alá do puramente fisiolóxico, resposta a explicacións estrictametne culturais: o sistema patriarcal crea unha imaxe interesada do mundo considerando á muller como "o outro". A muller -o segundo sexo- acepta a sumisión a cambio dunha comodidade sen riscos.*

Margaret Mead, baseándose en distintos estudios previos desenvolvidos dende o eido da antropoloxía, publica "Male and Female" (1949), obra na que cuestiona os prototipos sexuais afirmando a existencia de diferencias sustanciais en base á vivencia do propio corpo sexuado e abogando pola complementación equitativa de ámbolos sexos.

ideoloxía igualitarista (BLANCO, 1997, p. 280) e do carácter esencialista outorgado ás diferencias entre as esferas masculina e feminina (CARUNCHO e MAYOBRE, 1997, pp. 117-118)[23].

A causa da aparición deste estadio na evolución do feminismo hai que buscala -segundo a opinión de PASSERINI (1993)- nos productos orixinados na mesma evolución do capitalismo no sentido de que a ruptura da familia como unidade de producción e a súa conversión en unidade de consumo provoca enormes cambios na función da muller dentro dos parámetros sociais.

ERGAS (1993, p. 559) pon de manifesto que a evolución do feminismo da liberación da muller pasou por tres etapas diferenciadas: un primeiro intre -durante os anos sesenta- de conformación, unha segunda fase situada ó longo dos anos setenta de auxe e movilización xeral e unha última etapa de transformación que se ubica na década dos oitenta e noventa.

En calquera caso o primeiro lugar onde aparece con forza este feminismo é nos Estados Unidos. Alí xurdirá no ronsel da obra *"The femine mystique"* (1963) de Betty Friedan a demanda dun novo modelo vital para a muller. O considerable impacto desta obra explica a creación da NOW (*"National Organization of Women"*) en 1966[24]. Sería no contexto norteamericano onde habería de nacer tamén o concepto de sistema sexo-xénero na década dos setenta da man da obra *"Traffic in women: notes on the political economy of sex"* (1975) de Gayle Rubin.

Inicialmente en Europa o feminismo da posguerra estivo fondamente cinguido á práctica política das esquerdas socialistas (BLANCO, 1997, p. 116). Nesta dirección ubícanse as aportacións da inglesa Juliet Mitchell e da francesa De Beauvoir. Posteriormente, xa preto dos anos oitenta, a mesma autocrítica do movemento feminista canalizouse hacia posicionamentos máis radicais que enfatizaron o concepto de patriarcado ou o de neutralidade da linguaxe deixando de lado o concepto de loita de clases; Monique Wittig constitúe un exemplo deste

---

[23] *Estas autoras postulan que en realidade esta valoración non naceu no século XX senón que en tódalas épocas houbo mulleres que viviron conscentemente a súa especificidade diferencial máis alá dos imperativos do sistema patriarcal e da tiranía do sistema sexo-xénero. De tódolos xeitos a elaboración teórica da diferencia aparece a grande escala despois da década dos setenta.*

[24] *No remate da década dos sesenta o NOW sofre unha escisión dando lugar ó nacemento do feminismo radical. Dentro deste último salienta a figura de Shulamith Firestone, promotora dun feminismo orientado hacia a liberación integrada de todo tipo de sometementos (raciais, políticos, etc.).*

cambio de análise. Un proceso de radicalización posterior orienta o feminismo europeo hacia a quebra do modelo tradicional dualista e xerárquico. Luce Irigaray, Hélène Cioux e Julie Cristeva abandeiran esta posición.

Neste ambiente xurdiu en Italia un movemento que -activado a partir da ampla resonacia acadada pola obra de Carla Lonzi *"Sputiamo su Hegel e altri scriti"* (1974)- habería de configurar unha intensa orientación do movemento de mulleres europeo: o feminismo da diferencia que defende a necesidade de defende-la autoconciencia feminina alonxándose dunha mera incorporación ás fórmulas masculinas; tales postulados atoparían eco en distintos colectivos italianos entre os que salienta a *"Libreria delle donne"*, o centro cultural *"Virginia Woolf"* e o grupo filosófico *"Diótima"*. Posteriormente dende estes posicionamentos propúxose o concepto de mediación feminina -o *"affidamento"*- como instrumento para a quebra do separatismo absoluto no que desembocaba o feminismo radical da diferencia.

En calquera caso o feminismo da liberación da muller conlevou a activación dunha inxente morea de órganos de expresión feminina en relación cos medios de comunicación de masas: revistas, editoriais especializadas, librerías, centros de encontro e debate, etc. espalláronse pola totalidade dos marcos socioculturais do mundo desenvolvido (Véxase ó respecto BLANCO, 1997, pp. 159-164).

Esta segunda grande onda do movemento feminista mundial reproduciu -como xa tiña ocurrido nos tempos do sufraguismo en relación ó esclavismo- unha corrente multidireccional que proxectou o feminismo en ámbitos ata ese intre alonxados do mesmo. É así que se constata a existencia dunha frecuente e progresiva relación entre o feminismo e outros movementos de carácter social: pacifismo, ecoloxismo, etc. (BLANCO, 1997, pp. 171-172).

1.2. O PROCESO HACIA A EQUIPARACIÓN ENTRE OS SEXOS NO ÁMBITO EDUCATIVO ESPAÑOL

Para proporcionar unha perspectiva histórica global referida ás relacións entre o xénero e a educación regulada en España centrarémo-la nosa aproximación en dous grandes núcleos temáticos claramente diferenciados aínda que intimamente relacionados entre si. Referirémonos en primeiro lugar á evolución histórica das condicións de acceso da muller á escolarización e os desequilibrios que caracterizaron este acceso en relación ó do varón. En

segundo lugar analizaremos dende unha perspectiva diacrónica o longo proceso hacia a instauración dunha escola mixta española con igualdade curricular entre ámbolos sexos como formato escolar universal e normalizado. Estes dous núcleos conforman os aspectos máis relevantes e de maior presencia ó longo do tempo con respecto a unha aproximación histórica ás relacións entre o xénero e a educación para o caso de España.

1.2.1. Perspectiva histórica do acceso feminino á educación regulada en España

A pesar de que durante o periodo renacentista chegou a España a corrente humanista representada polo erasmismo e definida polos seus plantexamentos integradores con respecto á educación da muller, que en certo modo revelábase como renovador en relación ás correntes excluíntes omnipresentes ata o remate do periodo medieval e o primeiro Renacemento, cómpre salientar que aínda por esa época histórica eran moi frecuentes, en textos de autoría prestixiada, as alusións á inferioridade intelectual das mulleres con respecto ó varón. Así por exemplo resulta enormemente clarificadora a defensa que baixo os patróns dun suposto cientifismo de tipo biolóxico fai Huarte de San Juan no seu *"Examen de ingenios para las scienzias"* (1575) da inferioridade intelectual da muller, remitíndose nada menos que á teoría dos humores de Aristóteles[25].

Simultaneamente coexistiu na España da época xunto ós dous grandes vectores orientadores da educación feminina -un de tipo humanista integrador e outro medievalizante excluínte por razóns de capacidade- outra corrente xurdida no seo do moralismo católico do XV que negaba a conveniencia da educación das mulleres en base a unha actitude de desconfianza, relacionada tamén coa tradición misóxina medieval, segundo a que a muller non debería ter acceso ó coñecemento habida conta dos grandes males morais que iso implica no tocante a salvagarda-la súa *"virtude"*. Juan de la Cerda e Gaspar de Astete poden ser considerados representantes desta tendencia. Este último, por exemplo, aceptaba que a muller puidera saber ler pero rexeitou que debera saber escribir por mor dos perigos morais que se derivarían para ela de tal coñecemento. Do mesmo xeito entendía que os nenos deberían de ser educados nas escolas públicas pero non así as nenas que, por mor de razóns de asepsia e preservación da virtude, deberían evita-lo trato cos rapaces.

---

[25] *Segundo esta teoría as mulleres caracterizaríanse por ser húmidas e frías mentres que o home revelaríase, de xeito antagónico, como seco e quente.*

A liña humanista difundida por Erasmo atopa eco en España nas as aportacións de Luís Vives que na súa obra *"De institutione feminae christianae"* (1524) refuta a argumento de que se debería manter ás mulleres na ignorancia porque a instrucción sería unha arma engadida á súa maldade natural. Vives afirmaba: *"Ni hay mujer buena si le falta crianza y doctrina ni hallareis mujer mala sino la necia"* (Cit. por VIGIL, 1986, p. 46). Polo demais queda claro que a proposta educativa de Vives para as mulleres estaba referenciada dentro dun notable funcionalismo asimilado a ideais de grande compoñente estereotipado (COLECTIVO "MARÍA CASTAÑA", 1997, p. 139). Nesta dirección defendeu que a finalidade pretendida pola educación feminina non era a de facer *"letradas"* senón mulleres *"boas e honestas"*; de igual xeito recomenda ás mulleres non facer gala dos seus coñecementos de letras porque *"en esa modestia ha de residir todo su encanto"*.

Durante os séculos XVII e XVIII o panorama global ó respecto continuou sendo en España basicamente o mesmo[26] a pesar de que aparecen citados a miudo certos ámbitos sociais moi específicos e concretos nos que algunhas damas tiñan acceso ó estudio de filosofía, gramática, latín, grego, etc. (VIGIL, 1986) e de que determinadas mulleres singulares como María de Zayas[27] ou sor Juana Inés de la Cruz[28] defenderon teimudamente o dereito da muller ó acceso á educación formalizada.

A chegada dos ecos do "Século das Luces" non se viu libre en España da polémica dos sexos, caracterizada pola tensión e as contradiccións en que se envolveu a mesma. Como consecuencia contradictoria as mulleres serían relegadas ó ámbito privado xusto nun intre no que a sociedade se liberaba das cadeas da tradición e triunfaba socialmente a proclama *"Liberdade, igualdade e fraternidade"* (AGRA, 1997, p. 131). Non obstante o camiño nacia a igualdade de oportunidades entre os sexos -tamén no eido educativo- quedaba aberto. No mesmo influiu en grande medida a obra impresa dunhas poucas mulleres ilustradas que mantiveron acesa a loita pola equiparación, do mesmo xeito que tamén influiu a aportación das mulleres de clases populares (AGRA, 1997, pp. 134-135).

---

[26] *Coa Ilustración (s. XVIII) prodúcese unha apertura do discurso sobre a muller (véxase COLECTIVO MARÍA CASTAÑA, 1997, p. 111). De tódoos xeitos en España tal apertura foi realmente moi cativa por mor do particular aillamento do país.*

[27] *María Zayas atribúe a privación de estudios á que os homes someten ás mulleres a unha motivación doble: o temor e a envexa: "(...) segundo esto temor es el abatirlas y obligarlas a que ejerzan las cosas caseras" (Cit. por VIGIL, 1969, p. 61).*

[28] *O seu alegato en favor da instrucción feminina atópase exposto na "Respuesta a sor Filotea de la Cruz", pseudónimo este do bispo Manuel Fernández de Santa Cruz. Foi autora, ademais,dunha famosas redondillas protestando contra a necidade dos varóns.*

Afirman GARCÍA e LEDESMA (1990, p. 615) que ata o primeiro desembarco do liberalismo español no poder -formalmente executado nas cortes de Cádiz de 1812- unicamente se tiña producido un intervalo histórico relevante para a evolución conceptual da educación feminina en España. Tal momento ubícase na segunda metade do século XVIII, nacendo ó amparo do movemento ilustrado e implicando a aparición e difusión de mentalidades de claro contido reformista segundo as cales a educación configura o instrumento máis axeitado para a corrección de desigualdades naturais e sociais (LÓPEZ e MADRID, 1998, p. 33). Estas novas concepcións que entendían á muller como destinataria de educación foron defendidas entre outros por Jovellanos, Feijoo, Campomanes e unha destacadísima e excepcional muller: Josefa Amar y Borbón[29]. BARREIRO BARREIRO (1996, p. 284) destaca sobre todo o labor que o Padre Feijoo tiña levado a cabo na defensa da muller e na ausencia de fundamento racional de que adoecían os tópicos nos que se baseaban as crenzas populares referidas á inferioridade feminina[30]. O feito de tratarse dun teólogo eminente produciu un grande impacto e encetaría un debate revisionista no que posteriormente haberían de participa-las figuras máis destacadas da Ilustración española (Jovellanos, Campomanes, López de Ayala, Josefa Amar[31]...).

En calquera caso as iniciativas específicas para a educación feminina foron relativamente escasas en España. ORTEGA (1997, p. 389) cita como acción máis relevante, ademais das aportacións realizadas por diversas institucións de tipo filantrópico ou relixioso, as denominadas *"Escolas Patrióticas"*. Estas, creadas por "Sociedades Económicas", apareceron nos barrios periféricos das cidades e estaban destinadas a alumnas de baixo estamento social. Pretendían, dentro da mentalidade filantrópica e asistencial que as articulaba, o obxectivo de apartar ás alumnas da marxinalidade á que parecían irremediablemente abocadas polo que se centraron sobre todo en dotar a estas dos rudimentos dunha educación cristiá[32]. Outras

---

[29] *Integrante das Sociedades Económicas de Amigos del País de Zaragoza e de Madrid foi autora de dous alegatos en favor da capacidade intelectual da muller: "Discurso del talento de las mugeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres" (1786) e "Discurso sobre la educación física y moral de las mugeres" (1790).*

[30] *Un dos capítulos do "Teatro Crítico Universal" -precisamente o titulado "Defensa de las mugeres"- foi destinado a desenvolver este tema, tratando de demostra-las aptitudes intelectuais femininas, ó tempo que rebate os defectos que habitualmente lle eran atribuídos.*

[31] *Esta última autora tiña insistido no papel de víctima socialmente atribuído á muller: "Les niegan la instrucción y después se quejan de que no la tienen (...) De todos estos daños son causa las mujeres, según se grita" (Cit. por FERNÁNDEZ QUINTANILLA, 1981, p. 158)*

[32] *Acadaron unha grande difusión cando, en 1783, Carlos III promulga unha pragmática pola que ampliaba a nivel nacional a experiencia das Escolas de Barrio de Madrid. En xeral os resultados reais acadados por estas escolas parece que*

iniciativas na liña da educación feminina foron, segundo o mesmo autor -(ORTEGA, 1997, p. 391)- as seguintes:

1. *Escolas primarias gratuitas*: promovidas tamén por Sociedades Económicas ou por particulares.

2. *Escolas de oficios*: ensinábase nelas un oficio xunto coas primeiras nocións de escritura, lectura e cálculo. Un bo exemplo no marco galego foi a escola de trencería creada nesta época na cidade de Ourense.

3. *Escolas de diputacións de barrios*: semellantes ás escolas patrióticas e destinadas tamén ás alumnas de clases baixas. Para SALAS (1994, p. 19) estas institucións constitúen o primeiro feito da incorporación da muller a un espacio público, oficialmente recoñecido, en España.

4. *Escolas dos hospicios*: creadas por Real Resolución en 1780. Nelas combinábanse os *"labores de su sexo con el aprendizaje de las primeras letras"*.

Con anterioridade ó século XIX prodúcese un notable transvasamento na función que algunhas ordes relixiosas viñan tradicionalmente desenvolvento. Así son varias as congregacións que abandonan a anterior adicación exclusiva á vida conventual para adicarse tamén á ensinanza estrictamente feminina. Incluso nalgúns casos, como o das Dominicas de Zaragoza, desenvolveron o seu labor mediante a mestura de ámbolos ámbitos (Véxase ORTEGA, 1997, p. 389).

Unha primeira aproximación xeral á instrucción feminina dende principios do século XIX lévanos a constatar que a educación da mujer foi, de xeito persistente ó longo de todo o século, notablemente descuidada. Este abandono foi significadamente máis notorio nos periodos iniciais do século.

No seo do primeiro liberalismo tíñase promovido -evidente herdo da Ilustración- unha fe cega na educación como instrumento de reforma e rexeneración social. Sen embargo, aínda que a concepción do Estado xa incluía dende finais do XVIII a atribución da responsabilidade directora dos procesos de instrucción e da obriga de universalizalos á totalidade de habitantes, tal concepción non sería sancionada en España, de xeito oficial, ata as cortes de Cádiz en

deixaron moito que desexar. Por exemplo na escola do barrio de S. Martín no ano 1795 só aprenderon a ler 24 alumnas dun total de 60 mulleres inscritas.

1812[33]. Segundo SANTOS GUERRA (1984, p. 78) serían a Constitución de I812 -que adicou o seu título XIX á educación- e logo o informe de Quintana (1813) os promotores en España da instrucción universal e dun sistema de educación nacional como correlato do novo réxime político baseado na soberanía nacional, a liberdade e a igualdade. De tódolos xeitos BOWEN (1985, p. 364) insiste no carácter estructural do marcado retardo cultural e intelectual que caracterizou á España do momento ó longo de todo o século XIX. Este retardo xeralizado haberíase de proxectar inevitablemente nas condicións de acceso dos colectivos menos favorecidos -o feminino entre eles- ó ensino regulado.

Algúns estudios -SCANLON (1988); SUBIRATS e BRULLET (1988)- deixan claro que o modelo de sistema educativo xurdido nese intre -baseado nos principios de instrucción universal, pública, gratuíta e libre- foi promovido baixo a óptica do xénero masculino e tendo ó varón como único destinatario *"útil"* do mesmo. De tódolos xeitos xa Jovellanos, na liña reformista da Ilustración, tiña pedido na súa memoria *"Bases para la formación de un plan general de instrucción pública"* (1809) unha educación para as nenas que debía ter como obxectivo *"formar buenas y virtuosas madres de familia"* para o que suxería a creación de escolas gratuítas para nenas pobres nas que estas aprenderan *"las primeras letras, los principios de la religión y las labores necesarias para ser buenas y recogidas madres de familia"* (Cit. por FOLGUERA, 1997, p. 429).

Resultan igualmente significativos os postulados do Informe Quintana[34] (1813) -con clara inspiración nos postulados de Condorcet (PORTO, 1986, p. 61)- no que se argumentaba que:

1. A instrucción da muller non debía sobrepasa-la esfera do ámbito privado e doméstico.

2. A súa ensinanza tería máis relación coa educación moral que coa instrucción propiamente dita (Véxase SANTOS GUERRA, 1984, p. 78 e FOLGUERA, 1997, p. 429).

3. Para determina-las súas bases era necesario examinar diferentes principios de carácter político e moral ó mesmo tempo que se consideraban intereses privados e familiares.

---

[33] *O artigo 366 da Constitución de 1812 -popularmente coñecida como "A Pepa" polo feito de ser aprobada o 19 de marzo, día de S. Xosé- enunciaba que a primeira ensinanza debe estar "al alcance de todos".*

[34] *Quintana presidía a Comisión de Instrucción Pública. No Informe establecíase que debía construírse un sistema de instrucción pública digno "de un pueblo libre". No que atinxe á educación das mulleres o Informe adicou dous artigos á mesma: no primeiro postulábase a necesidade de crear escolas públicas de nenas e no segundo encargábase ás Diputacións que propuxeran o número destas escolas así como o lugar no que debían ser ubicadas.*

Segundo estes postulados podemos afirmar, de xeito sintético, que a aparición do Informe Quintana veu confirma-lo principio de que a educación da muller debía estar enmarcada dentro do ámbito funcional e privado do fogar (GARCÍA e LEDESMA, 1990, p. 615).

As propostas de creación dun sistema de ensinanza primaria foron esquecidas durante os periodos nos que Fernando VII gobernou dende os principios do absolutismo; sen embargo durante o trienio liberal -entre 1820 e 1823- reiniciáronse outravolta os proxectos. A situación habería de evolucionar lentamente e segundo FOLGUERA (1997, p. 429) de xeito que xa por volta de 1824 incluso o absolutismo comezou a acepta-la necesidade dun sistema de escolaridade público. Apareceu así en 1825 o *"Plan y reglamento de escuelas de primeras letras del Reino"* no que se regulaban de igual xeito -en catro clases- as escolas para nenos e as destinadas ás nenas, aínda que establecendo diferentes materias para cada sexo[35], ó mesmo tempo que se establecían os diferentes perfís profesionais dos mestres e das mestras: para estas últimas era mérito saber ler e escribir pero o non saber ler non impedía a adquisición do título dado que podían ensinar ó alumnado por medio de axudantes (véxase BARREIRO FERNÁNDEZ, 1991a, p. 77). En realidade estas disposicións tiveron unha influencia moi cativa sobre a educación da muller española da época e tan só conqueriron fuxir a esta situación xeral certas accións de tipo privado[36] cáseque sempre incardinadas no contexto das actuacións promovidas dende ámbitos relixiosos e confesionais.

Polos anos trinta do século XIX, e dende os postulados dunha política reformista, déuselle o espaldarazo definitivo á implantación do sistema público de ensino. No fondo subxacía unha concepción utilitarista da educación na que esta era conceptuada como un elemento bivalente: por un lado constituía un instrumento para evita-la revolución e por outro actuaba como freo sobre as tendencias reaccionarias[37]. FOLGUERA (1997, p. 430) insiste tamén no carácter funcional e secundario que neste contexto presenta a xénese da educación formalizada da muller: pretendíase formar persoas "boas" e non tanto persoas "sabias". O

---

[35] *A instrucción das nenas aparecía meticulosamente regulada no apartado XVIII. Alí afirmábase que as nenas só terían que aprender a "ler, por lo menos en los catecismos, y escribir medianamente" explicando claramente o tipo de labores que as alumnas debían realizar: calceta, costura, encaixe e bordado.*

[36] *Entre estas iniciativas compre salienta-la "Escola Lancasteriana Femenina", creada en Madrid en 1818 e dirixida por Ramona Aparicio. Neste centro adoptouse unha metodoloxía na que, dentro dun marco de ensino colectivo, o alumnado experto axudaba ó principiante.*

[37] *Ademais asistimos ó longo dos anos centrais do século XIX a un proceso de reelaboración do discurso liberal sobre a educación que se orienta hacia un notable clasismo: o ensino primario configura o cumio para as "clases pobres", o ensino secundario é a meta para as clases medias e o ensino superior destínase unicamente ás "clases poderosas" (Véxase BARREIRO FERNÁNDEZ, 1991a, p. 28).*

papel da muller era catalogado como de grande relevancia -ela era a primeira e fundamental educadora dentro do fogar- constituíndose por iso a muller en destinataria da educación regulada. A este respecto ten sido empregada a denominación de *"mestra analfabeta"* para definir ó profesorado feminino encargado da educación das rapazas: as mestras sabían escasamente ler e escribir dado que as alumnas ás que educaban tiñan abondo coa piedade, a sumisión, a adquisición dos bos costumes e das tarefas do fogar (véxase FERNÁNDEZ ENGUITA, 1997, p. 110)

Como figura máis sobranceira desta época na loita pola educación pública, e especialmente do acceso das mulleres á mesma, cómpre salienta-la figura de Pablo Montesinos, difusor das ideas pedagóxicas de Pestalozzi[38] e creador de escolas de párvulos para clases desfavorecidas, nas que a acción educativa se construíu sobre principios de filantropía e de asistencia pública[39].

O *"Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria"* de 1838 e a *"Norma Executiva"* de 1 de xaneiro de 1839 constitúen o primeiro proxecto para implantar realmente -aínda que con claras limitacións- un ensino a nivel estatal para a poboación infantil de ámbolos sexos. Estes textos legais establecían dous niveis dentro do ensino primario: un elemental e outro superior. As escolas de nenas -tanto as elementais como as superiores- serían creadas unicamente se os recursos o permitían e, en todo caso, adoptarían os esquemas das escolas masculinas facendo as modificacións que esixira a diferencia de sexo. Deste xeito unicamente quedaban conceptuadas como de obrigada execución as escolas masculinas, mentres que a creación de centros femininos era só considerada en termos posibilistas en base ós recursos dispoñibles e á vontade promotora de persoas ou de institucións concretas[40] (Cfr. FERNÁNDEZ ENGUITA, 1997, p. 111).

---

[38] *Os plantexamentos pedagóxicos de Pestalozzi partían de que a mente humana é una "tabula rasa" dende o momento do nacemento, polo que a figura da muller, en tanto que responsable do coidado da prole, alomenos durante os seus primeiros anos da vida, resultaba definitiva para a ulterior conformación do ser humano. Os posicionamentos deste autor incluían unha maior apertura nos campos e saberes ós que a muller debe ter acceso que a que aceptaba Rousseau (NÚÑEZ, 1997, p. 56).*

[39] *Estas escolas permitían ás mulleres de clase baixa traballar sen deixar abandonado o coidado dos fillos e fillas e, ó mesmo tempo, ofrecía ás mulleres de clase alta a posibilidade de que as futuras nodrizas que traballarán nos seus fogares posuíran unha mínima educación. Deste xeito a educación feminina pasou a ser esencialmente un instrumento para a búsqueda da paz social.*

[40] *Os mestres deberían procurar acondicionar unha sala, contigua á casa onde se ensinaba, destinada a parvulario e a nenas, estando ó seu fronte a muller do mestre ou a súa criada dado que "(...) ni para servir utilmente en una escuela de niñas se necesitan grandes conocimientos"*

En 1845 apareceu o "Plan Pidal" que non aportou innovacións significativas no que atinxe á educación feminina e no ano 1847 saíu á luz o plan promovido por Pastor Díaz que plantexaba un avance neste eido dado que ordenaba que en tódalas poboacións que superaran os cincocentos habitantes debería de haber unha escola destinada ó alumnado de cada sexo.

Ademais o concordato entre o Estado Español e a Santa Sede de 1851 recomendaba a instauración de institucións relixiosas adicadas ó ensino das nenas. Esta directriz potenciaríase un ano despois -1852- cando, mediante unha Real Orde de 14 de decembro, se instaba ós gobernadores provinciais a que facilitaran a axuda necesaria para organiza-la ensinanza ás nenas.

En calquera caso con anterioridade a 1868 constátase en todo o territorio español unha constante e acentuada insensibilidade con respecto á educación feminina aínda que algunhas voces erguéronse contra o modelo de pensamento dominante[41]. SCANLON (1990, p. 721) atribúe isto á ausencia das condicións estructurais que noutros países tiñan servido como elementos dinamizadores do acceso da muller ó ensino. En España non existían as condicións económicas nin unha grande burguesía puxante que permitira un cambio de mentalidade ou de práctica. A mesma autora sostén que existen tamén condicionantes políticos nada despreciables no deseño desta realidade: o longo periodo no que gobernaron en España conservadores e moderados -de 1844 a 1868- foi propicio para esquece-lo principio da educación como dereito natural de cada individuo; este principio formaba parte do herdo dos primeiros liberais que, á súa vez, o tiñan recibido da Ilustración. Agora o referente proviña dos intereses nacionais e non dos intereses de tipo individual e polo tanto o sistema de educación pública empezou a ser entendido como un instrumento de socialización mediante o cal se introducían na persoa aqueles valores e actitudes que caracterizaban ó grupo social no que cada individuo se ubicaba. Cabe afirmar entón, contra o que adoita ser unha visión estereotipada e tópica, que nin sequera nos momentos de predominio liberal do século XIX español a política educativa oficial supuxo un avance claro e substancial para a educación feminina formalizada (SANTOS GUERRA, 1984, p. 78). Estaba vixente un modelo diferenciador no que respecta á atribución funcional dos xéneros -o varón tiña asignada a

[41] *A título de exemplo este breve extracto do artigo "La mujer" de De Puzo, publicado no nº 21 de "Galicia" (1865): "Estamos convencidos de que todos los estudios convienen a la mujer (...) No nos cansaremos de repetirlo. La educación de la mujer es del mayor interés para la sociedad y para ella misma". (Cit. por MARCO, 1993, p. 99).*

función productiva e a muller a función reproductiva- baseado en elementos de xénero e que implicaba, tal como sostén FOLGUERA (1997, p. 428), unha radical diferenciación de ámbitos: o público para o home e o privado para a muller. Esta dualidade amosarase tamén nas estructuras de educación informal (Véxase por exemplo a análise das publicacións femininas ó longo de todo o século que desenvolven PERINAT e MARRADES, 1980).

Outros estudios (ALVAREDO, 1993; MARCO, 1993) poñen de manifesto que ó longo de toda esta época ían coexistir -nun enfrontamento que se habería de demorar ata a segunda metade do século XX e que se dirimiría en diversos foros- dúas concepcións no enfoque da educación feminina: por un lado a que, dende posicionamentos idealistas, promovía unha educación para a muller igual á destinada ós varóns e por outra a que pretendía, máis ortodoxamente, que a educación feminina se articulaba como un instrumento de reprodución das funcións sociais que viña realizando a muller (esencialmente as ligadas ó seu estatus de nai e de ama de casa). En todo caso a educación feminina era maioritariamente valorada como relevante na medida en que a súa función reproductora non se circunscribía só ó biolóxico senón que se prolongaba tamén no espacio do cultural[42]: a muller era a encargada de transmiti-los valores ós seus fillos e ás súas fillas. Isto non quedou só reflectido no informe de Quintana senón tamén nas sucesivas disposicións legais que vertebrarían o ordenamento da instrucción pública[43].

Por fin a Lei Moyano -a*"Ley de Instrucción Pública"* de 9 de setembro de 1857- que pode ser considerada como síntese dos esforzos e tendencias executados ata ese momento no eido educativo popular[44], veu consagrar, segundo afirman entre outros SANTOS GUERRA (1984, p. 79) e PORTO (1986, p. 61), os principios educativos do moderantismo liberal: gratuidade relativa para o ensino primario, centralización, uniformidade, secularización e libertade de ensinanza limitada. GARCÍA e LEDESMA (1990) conclúen que a Lei Moyano *"supuso sobre todo el reconocimiento legislativo del derecho a la educación primaria para las mujeres"* (p.

---

[42] *Esta idea ven transmitida dende os postulados dos pensadores liberais -especialmente Fröebel, aínda que tamén Pestalozzi e mesmo Rousseau- que tanto inflúen nas concepcións pedagóxicas do momento (Véxase FOLGUERA, 1997, pp. 428-433).*

[43] *Proxecto de decreto de 1814; Regulamento Xeral de lnstrucción Pública de 29 de xuño de 1821, Plan do 14 de outubro de 1824; Proxecto de Lei de Instrucción Pública de Alonso Martínez de 1835; Proxecto de Infante de 1836; Plan Xeral de Instrucción Pública do Duque de Rivas, do 4 de agosto de 1836; Proxecto de Lei do 21 de xullo de 1838; Proxecto de Lei do 21 de xullo de 1838; Proxecto de Infante de 1841, Plan Pidal de 17 de setembro de 1845.*

[44] *A Lei Moyano dividía o ensino primario en dous niveis: un elemental e un superior. As escolas elementais podían ser completas ou incompletas (só estas últimas podían ser mixtas).*

615)[45]. De tódolos xeitos este ordenamento legal non solventou de entrada as grandes necesidades de escolarización da población española, especialmente da feminina, nin supuxo un remedio real para rebaixa-las grandes porcentaxes de analfabetismo que eivaban o desenvolvemento social e cultural do país.

Cómpre tamén ter en conta que o feminismo sufraguista como substrato ideolóxico potenciador de avances no que atinxe ó acceso da muller ás estructuras educativas viuse tamén freado en España por mor da pervivencia das estructuras do Antigo Réxime ata ben entrado o século XIX e polo considerable peso do conservadurismo absolutista e da Igrexa católica. Este movemento feminista tan só se manifestou vencellado a minoritarios círculos progresistas, liberais e republicanos[46] (BLANCO, 1997, pp. 52-53). A respecto do escaso ecoar que obtivo en España o sufraguismo dende unha perspectiva política, considera NASH (Cit. por COLECTIVO MARÍA CASTAÑA, 1997, p. 188) que iso non conleva a súa descalificación como movemento social.

Consecuencia lóxica dos condicionantes ata aquí analizados en relación co acceso da muller ó ensino formal foi unha significativa diferencia cuantitativa no que atinxe ó número de escolas de nenas con respecto ós centros educativos para nenos o que implicaba, por ende, unha taxa considerablemente maior de analfabetismo feminino en termos relativos. A este respecto basta con compara-los índices porcentuais de analfabetismo antes e despois do sexenio revolucionario para obte-la evidencia de que, a pesar da constante tendencia á mellora e a un certo equiparamento que se prolongaría ata ben entrado o século XX, perviviu tamén de xeito sostido a situación diferencial claramente negativa para a muller.

TÁBOA 1: Porcentaxes de analfabetismo en España (1860 e 1877)

	MULLERES	**HOMES**
ANO 1860	*86,03 %*	*64,83 %*
ANO 1877	*80,96 %*	*62,66 %*

Elaboración propia
Fonte: SCANLON (1990)

[45] *Tamén noutros países europeos o ensino regulado feminino foi posterior ó masculino. Por exemplo en Francia a obrigatoriedade da escolarización masculina data de 1833, mentres que a educación feminina só foi obrigatoria dezasete anos despois (Véxase VÁZQUEZ e FERNÁNDEZ, 1993).*

[46] *Por estes anos tan só cabe referirse a certos núcleos testimoniais de tipo emancipatorio para a muller de inspiración máis ou menos fourierista tales como o núcleo gaditano aglutinado en torno á escritora María Josefa Zapata. Neste contorno apareceron a revista "El Pensil Gaditano" dirixida por Margarita Pérez de Celis e o opúsculo "La mujer y la sociedad" asinado por Rosa Marina.*

A situación estaba configurada por limitacións relacionadas cos compoñentes curriculares e sobre todo cos axentes didácticos que se revelaban como manifestamente desestructurados: *"si a esto añadimos la falta de preparación de las maestras -muchas de ellas no sabían leer ni escribir- y la limitación de los conocimientos que se impartían en las escuelas primarias, se puede afirmar que las escuelas primarias de niñas, en el mejor de los casos, eran escuelas de leer, escribir, contar, coser y rezar"* (SANTOS GUERRA, 1984, p. 79).

Por outro lado a escasez de escolas para nenas tivo consecuencias relevantes -por mor do seu impacto negativo- sobre a promoción e a incorporación da muller ó sistema educativo regulado: sostivo un índice considerable de analfabetismo feminino, limitou radicalmente as oportunidades profesionais da muller e fomentou a creación de *"escolas de convento"* toda vez que a Igrexa apresurouse a satisfacer unha demanda que non atendía o Estado[47].

Dentro dos esquemas reproductores nos que se movían os plantexamentos educativos para coas mulleres quedaba claro que nadie mellor para desenvolve-la tarefa educativa coas nenas que a propia muller. Como ben afirma DE GABRIEL (1990b) o maxisterio feminino sobre as nenas *"tenía como fundamento posibilitar que se instruyese a las niñas en las labores propias de su sexo"* (p. 441).

Por outro lado convén incidir na escasez de posiblidades de realización profesional mediante a vía académica para a muller do momento: as opcións reais de realizar outros estudios que non fosen os de maxisterio eran moi reducidas. Configurouse así a docencia no ensino primario como un eido profesional de carácter predominantemente feminino, rasgo este que habería de mante-la súa persistencia ata a segunda metade do século XX.

A caída do réxime isabelino en setembro de 1868 -co estourido do movemento revolucionario coñecido como *"A Gloriosa"*- supuxo o inicio dun cambio nos encauzamentos xerais que había de afectar tamén ás perspectivas educacionais e á definición das condicións de acceso, por parte de cada un dos xéneros, ás estructuras educativas formalizadas.

Cómpre, en primeiro lugar, ter en conta o compoñente contextualizador que recolle SANTOS GUERRA (1984) cando afirma que as iniciativas en relación a este ámbito deben

---

[47] *En xeral as accións orientadas á secularización do sistema educacional -considerada imprescindible dende os postulados liberais para poder arrebata-lo control ideolóxico da Igrexa- foron aplicadas con maior vigor en niveis de ensino secundario e superior. Deste xeito a Igrexa obtivo un notable protagonismo na escolarización primaria feminina.*

ser enmarcadas e entendidas sen perder de vista o auxe que tivo nesta época a educación popular tratando de acadar unha solución ó grave problema do analfabetismo endémico en España. Esta cuestión era especialmente sangrante, como xa queda indicado, no caso da poboación feminina. Por outro lado é doado percibir nos postulados mantidos a partir da revolución de 1868, a existencia dun certo compoñente liberalizador da muller como colectivo específico, aínda que tal compoñente respostou basicamente a un principio utilitarista e funcional. En efecto o liberalismo decimonónico burgués empregou a miudo unha estratexia baseada en utilizar á muller -o seu acceso ó ensino- como arma eficaz para desactivar politicamente ás forzas sociais hexemónicas no Antigo Réxime, especialmente ó estamento clerical (SUÁREZ PAZOS, 1990, p. 307). Non convén tampouco esquecer que unha cousa é a pretensión máis ou menos proclive á educación feminina por parte dun grupo de liberais -polo demais relativamente reducido- e outra moi distinta a realidade dunha vivencia popular que aparece claramente elaborada sobre unha ampla serie de tópicos sen unha mínima revisión crítica: a muller era considerada aínda como un ser intelectualmente inferior e cheo de vicios (fraxilidade, falsidade...) ó que, en último caso, convén manter na ignorancia por mor de evitar *"perigos"* que poidan danala.

Outro dos froitos da renovación consecuente á caída da orde isabelina foi o inicio, dentro do Estado Español, da atención educativa ás mulleres adultas. En efecto nos derradeiros anos do reinado de Isabel II, segundo se recolle no estudio de GUEREÑA (1990, pp. 454-466), produciuse unha notable activación das *"escolas de adultas"*[48]. En principio distinguíanse dúas modalidades administrativas dun formato que partía dunha división en base ó xénero: a *"escola nocturna"* só para homes e a *"escola dominical"* só para mulleres. Tanto o número dunhas como o doutras institucións ha de ir constantemente en expansión ata finais do século XIX. Como principio básico desta acción educativa destaca a rigurosa separación de sexos e a desigualdade -reflexo da atribución dos diferentes roles- entre a adicación a cada un deles: os homes teñen a posibilidade de asistir a diario mentres que as mulleres só o poden facer un día por semana -o domingo- xustamente cando semella que as súas obrigas domésticas o poden permitir máis doadamente.

---

[48] *Xa foran implantadas no "Reglamento General de Instrucción Pública" de 1821 pero a súa activación non será real ata a década dos sesenta.*

Co estourido revolucionario de 1868 entraron tamén en escea as primeiras aportacións krausistas que teñen o seu fito inaugural en España no discurso pronunciado por Julián Sanz del Río na Universidade Central -que había de ser un foro permanente para a inoculación das ideas krausistas- no curso académico 1857-58[49] (CALDERÓN e MONTERO, 1990, pp. 601-606).

O krausismo español pretendía a *"reforma nacional a través de la enseñanza en todos sus niveles"* (CALDERÓN e MONTERO, 1990, p. 601). A respecto da educación feminina no marco do pensamento krausista SCANLON (1990) afirma: *"Los krausistas y liberales afines temían que la mujer, ignorante y sumisa a la influencia de la Iglesia, serviría siempre de rémora a su marido y al progreso del país"* (p. 723). De tódolos xeitos o plantexamento krausista non respostaba a estrictos criterios de tipo igualitario senón que os elementos rectores do cambio rexenerador proposto seguían a se-los varóns mentres que a muller tiña asignado o papel de consolidación da institución familiar. De calquera xeito a loita do krausismo estaba considerablemente distante de abordar dende unha postura crítica a distribución tradicional de roles sociais en función do xénero.

A revolución de conciencia que segundo LEDESMA (1990) supuxo o krausismo aparece fundada nunha filosofía *"con rigor moral, con una conducta ética y un racionalismo armónico que intentaba superar todas las contradicciones de una sociedad excesivamente dividida. En su proyecto reformador y pedagógico se expresan con bastante coherencia las aspiraciones y la mentalidad liberal de la burguesía progresista e ilustrada de la España del siglo XIX"* (p. 197). En calquera caso o certo é que o krausismo concebiu a educación feminina con identidade propia: as mulleres serían consideradas individuos con dereito á educación (FOLGUERA, 1997, p. 418).

De tódolos xeitos cómpre sinalar que as iniciativas do Krausismo tiveron no terreo da educación feminina un carácter que certos estudios -SCANLON (1990) e LEDESMA (1990) entre outros- non dubidan en calificar de *"semi-oficial"* no sentido de que tales accións concretáronse en formatos artellados dende o dirixismo de determinadas figuras prestixiadas e constituíron accións de incidencia limitada carecendo dunha proxección ampla na sociedade

---

[49] *A introducción do krausismo é habitualmente considerada como un resultado da decantación da propia crise ideolóxica que se produce en torno a 1868. Sanz del Río tiña tomado contacto coas ideas krausistas na súa estancia en Alemania durante o ano 1843.*

que permitira a implantación de cambios estructurais rápidos e profundos; a súa función foi máis ben pioneira e meramente iniciática de futuros vieiros a seguir.

Sería precisamente unha iniciativa xurdida neste contexto krausista -impulsada por Fernando de Castro- a encargada de canalizar dende un formato claramente alternativo a incorporación da muller ó ámbito da educación formal: as *"Conferencias Dominicais"* desenvolvidas na Universidade Central en 1869[50]. No marco desta acción incluso se chegaron a defender propostas tan innovadoras, en relación coa situación contextual do momento, como a defensa do dereito ó voto para a muller. No fondo da iniciativa subxacía un novo modelo de esposa e de nai, axeitado ós esquemas rexeneracionistas promovidos dende o krausismo. Sen embargo non é esaxerado afirmar que o seu ton xeral careceu de matices reivindicativos (Cfr. SUÁREZ PAZOS, 1990, p. 314). O obxectivo pretendido polo krausismo con esta acción abarcaba unha triple dirección: convertir á muller en axudante eficaz dos seus maridos, facelas boas educadoras dos seus fillos e fillas e permitirlles influír na práctica social mediante o filtrado dos costumes (CAPEL, 1981, p. 119). Pola súa parte, segundo GARRIDO (1997), o obxectivo desexado non era outro que *"el de crear un clima de opinión propicio a la educación de las mujeres y diseñar el marco educativo que debía basarse en ofrecer a las mujeres conocimientos de religión, higiene, bellas artes, pedagogía, ciencias naturales, lengua española y literatura"* (p. 462).

O éxito da proposta habería que buscalo sobre todo, en opinión de LEDESMA (1990, p. 199), no feito de que fose desenvolvida no seo da universidade que constituía un lugar practicamente vetado á muller. A iniciativa deixaba claramente á vista a esencia do pensamento que os reformistas posuían sobre a educación feminina: esta debía de preparar á muller para se-la mediadora entre a familia e a sociedade, transmitindo aqueles valores de progreso que atopaban a oposición das forzas reaccionarias e especialmente da Igrexa Católica.

---

[50] *A súa duración foi de catro meses (febreiro - maio). Nelas desenvolvéronse temas moi variados (literatura, ciencias físicas, economía...) a cargo de personalidades procedentes de moi diferentes ámbitos (Pi i Margall, Echegaray...). A idea final que artellaba esta iniciativa era a de facer mulleres íntegras con sentido do deber e con afán de perfección. No fondo estamos ante unha iniciativa que non pretendía máis que supera-lo desprestixio da "clase" feminina durante a segunda metade do XIX compatibilizando educación e adicación ó fogar, de acordo co marco ideolóxico vixente con respecto á muller, ata ese momento.*

A idea do krausismo era aborda-la renovación pedagóxica a través dunha institución privada de carácter netamente reformista. A tal fin Giner[51] anclado -tal e como afirma LERENA (1986, p. 196)- nunha concepción idealista da educación que, á súa vez, emparentaba cos plantexamentos socráticos e roussonianos, creou -29 de octubro de 1876[52]- a "Institución Libre de Enseñanza" (ILE)[53]. Os seus parámetros básicos aparecen nidiamente recollidos no artigo 15 dos seus estatutos: *"La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad o inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que no sea la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas"* (Cit. por DE PUELLES, 1991a**,** 290). Pola súa parte LERENA (1986) asegura que a ILE constitúe a máis alta versión española do modelo de ensino liberal, *"y al mismo tiempo, en un rango más alto el paradigma del intelectual liberal"*[54] (p. 194).

Para BLANCO (1997, p. 55) a ILE foi un instrumento que axudou sustancialmente a impoñer un novo modelo de "muller doméstica" dirixido especialmente á clase media.

O *"Boletín de la Institución Libre de Enseñanza"* (BILE), como órgano oficial da Institución, configurou a súa liña de enfoque sobre a educación da muller e sobre a educación conxunta dos sexos con elementos que conformaban o universo ideolóxico do krausismo.

---

[51] *Giner aportaría unha impronta persoal ó krausismo español: o "Institucionismo" no que, ademais, se atopan influencias do positivismo (Véxase DE PUELLES, 1991, p. 287).*

[52] *A ILE aparece como un instituto privado e libre con finalidades laicas no eido do ensino. Rapidamente había de atopar apoio financieiro e político nos sectores ilustrados da burguesía liberal.*

[53] *A "Segunda Cuestión Universitaria", que foi o detonante directo que deu lugar ó nacemento da ILE, supuxo a separación das súas cátedras de certo sector do profesorado enfrontado á política gubernamental. O conflicto inicíouse na Universidade de Santiago de Compostela coa suspensión de dous profesores -González Linares e Laureano Calderón- discípulos de Giner de los Ríos, que tiñan defendido, dende o principio da liberdade de cátedra, a doutrina do darwinismo (PORTO, 1986, p. 47) e acabaría por exportarse á Universidade de Madrid onde as protestas krausistas entraron nunha espiral de radicalización para rematar na renuncia do profesorado implicado ás súas respectivas cátedras, ou en sancións equivalentes. Chegou mesmo a producirse o desterro de personalidades tan sobranceiras como Azcárate, Salmerón, Giner de los Ríos, Figuerolas, Montero Ríos, Moret, etc.*

O antecedente inmediato da Institución atópase presente no "Colegio Internacional" que creara Salmerón en 1866. Este centro tiña xurdido como resposta á política represiva do partido moderado uns anos antes da Revolución de 1868, do mesmo xeito que pouco despois a Institución Libre de Enseñanza xurdiría como resposta á política onerosa do Marqués de Orovio.

[54] *Entre os presupostos pedagóxicos da ILE figuran a coeducación de sexos; a promoción dunha escola activa, baseada no uso de estructuras metodolóxicas de tipo intuitivo, excursións, colonias escolares, procedemiento socrático, etc.; a laicidade entendida como neutralidade relixiosa da institución escolar; a ensinanza cíclica sen distinción entre os diversos graos do ensino; a relación antitética coa práctica pedagóxica na escola tradicional (ausencia de exames e de libros de texto, estudio directo da realidade, respecto á intimidade e autonomía do alumnado, e educación integral baseada na unión entre a escola e a vida...).*

Dito enfoque fíxose sempre dende unha óptica progresista (MARTÍN e GARRIDO, 1990, pp. 210-220)[55].

No mesmo intervalo temporal do Sexenio Revolucionario aparece en diferentes zonas europeas un fenómeno que tamén se habería de proxectar significativamente en España e que estaría chamado a ter unha grande incidencia no discurrir do primeiro tercio do século XX. Estámonos a referir á aparición do movemento obreiro asentados nun grande aparato ideolóxico que se amosou e difundiu en España a través dos congresos obreiros e dos órganos coordinadores da sección española da *"Asociación Internacional dos Traballadores"* (A.I.T.)[56] e que incluíron tamén un posicionamento sobre os principios ideolóxicos da educación feminina[57]. Pola súa parte ELORZA (1975) e BLANCO (1997) téñense referido á influencia dás manifestacións feministas españolas anteriores ó krausismo -vencelladas ó socialismo utópico e particularmente ó movemento fourierista español- sobre a configuración da mentalidade obreirista con respecto á educación da muller. A principal nota de identidade destes movementos veu configurada polo rexeitamento da moral tradicional, o que conlevaba tamén o rexeitamento da subordinación social da muller, así como da súa discriminación como suxeito educacional.

Dende os movementos asociativos do proletariado a instrucción, tanto masculina como feminina, pasou a ser considerada como unha ferramenta emancipadora da clase obreira pero mentres que nos debates da Internacional celebrados en Xenebra, Lausana ou Bruxelas a opinión dominante foi a de que a muller debería de permanecer no fogar dado que o traballo feminino era percibido como axente de desmoralización social activa promovida polas propias estructuras capitalistas. En España, pola contra, as posturas foron moito máis

---

[55] *No traballo referenciado realízase unha pescuda sobre os artigos que aparecen no BILE referidos á educación da muller (37 artigos) e á educación mixta (un total de 13 artigos dos que algúns inclúen diversos aspectos en relación coa educación sexual e un total de 5 que fan referencia a experiencias de ensino mixto tanto europeas como americanas). Conclúese que, a pesar da cantidade relativamente exigua de artigos referidos a estes aspectos -só 83 pezas, que supoñen un 2,075 % do total dos aproximadamente 4.000 artigos que se publicaron no BILE en toda a súa existencia- o progresismo que subxace neles así como a grande amplitude de temas desenvolvidos no Boletín deixan clara a liña ideolóxica da Institución ó respecto.*

[56] *A A.I.T. nace en Londres en 1864 acollendo no seu seo a organizacións proletarias de diferentes países europeos e americanos. A causa da súa aparición hai que buscala na vivencia dunha realidade común: a industrialización agresiva que xeraba situacións de explotación social proxectadas sobre todo nas mulleres e na infancia. Trátase dunha organización moi heteroxénea por mor da disparidade de procedencias, dos diferentes niveis formativos segundo as orixes e mesmo polos diferentes problemas sociolaborais presentes en cada caso.*

[57] *A problemática da educación da muller taballadora estudiaríase sobre todo nos congresos de Xenebra (1866) e de Lausana (1867), aínda que tamén aflorou colateralmente no de Bruxelas (1868) e no de Basilea (1869). A postura das organizacións obreiras españolas ó respecto apareceu concretada nos congresos de Barcelona (1870), Córdoba e Zaragoza (1872).*

avanzadas: tanto muller como home son libres e intelixentes polo que é mester que ambos loiten contra a explotación capitalista; de aquí que a instrucción feminina sexa concebida como integral e igual á que recibe o varón. De tódolos xeitos cabe afirmar que en xeral o tema da educación feminina non apareceu tratado dun xeito específico no contexto do movemento obreiro español e, tal como afirma HERNÁNDEZ (1990), *"si se incide puntualmente con cierta insistencia en el tema es debido sobre todo al reconocimiento de una tradición clerical-conservadora que se ha volcado de forma especial sobre la mujer"* (p. 191).

É necesario resalta-la grande carga utópica que presentou o plantexamento educativo dos movementos obreiros españois en tanto en canto primaron máis os fins que os medios e o posibilismo estratéxico con respecto á educación feminina dando en xeral as costas á realidade histórica e sociopolítica concreta e implicando polo tanto a existencia de serias limitacións para o seu desenvolvemento real. SANTOS GUERRA (1984, p. 83) asegura que a concepción da muller no anarquismo español plasmou, de forma xeral, o debate entre dúas posturas contradictorias: a de Proudhon que consideraba á muller como un ser inferior necesitado de protección e a de Bakunin que promovía unha relación igualitaria entre os dous sexos. No Congreso Obreiro de 1870 predominaron as teses de Proudhon. Dous anos máis tarde, no Congreso de Zaragoza (1872), foi xa aprobada unha resolución na que se afirmaba: *"La mujer es un ser libre e inteligente y, como tal, responsable de sus actos lo mismo que el hombre; pues si esto es así, lo necesario es ponerla en condiciones de libertad para que se desenvuelva según sus facultades. Ahora bien, relegar a la mujer exclusivamente a la faenas domésticas, es someterla, como hasta aquí, a la dependencia del hombre y, por lo tanto, quitarla su libetad"*.

Conclúe SCANLON (1990) que *"cuando pasamos del terreno teórico al práctico nos encontramos con que en la esfera oficial el Sexenio Revolucionario resultó muy pobre en realizaciones concretas en pro de la instrucción de la mujer"* (p. 725)[58]. Sen embargo HERNÁNDEZ (1990, pp. 191-192) non dubida en resalta-la significada aportación que ese periodo supuxo para a conformación de correntes de pensamento con respecto ó tema da

[58] *SCANLON sinala como realizacións máis interesantes as iniciativas semi-oficiais de Fernando de Castro: as "Conferencias Dominicales" (1869), a "Escuela de Institutrices", (1869) a "Asociación para la Enseñanza de la Mujer" - fundada o 1 de outubro de 1870 e considerada herdeira da anterior- coas súas institucións dependentes: a "Escuela de Comercio para Señoras" (1878), a "Escola de Correos e Telégrafos" (1883) e os "Cursos para Archiveras y Bibliotecarias" (1894).*

educación feminina que á postre, co devir do século XX, haberían de resultar fundamentais. Podemos, en fin, resumi-la situación xeral do último tercio do século coa afirmación de SCANLON (1990): *"los avances que se hicieron en las últimas tres décadas se debieron sobre todo a los esfuerzos de una élite intelectual -los institucionalistas y sus afiliados- que convencidos de la importancia de la educación de la mujer para el progreso del país intentan si no cuestionar la división sexual del trabajo por lo menos redefinir el concepto de la feminidad, creando un nuevo ideal de mujer culta e instruida"* (p. 735).

Un primeiro rasgo que vai defini-lo macrocontexto na problemática do acceso da muller á educación formal en España durante o periodo da Restauración aparece configurado -CARREÑO e COLMENAR (1990)- pola difusión, durante as dúas últimas décadas do século XIX, do movemento feminista por toda Europa. A aparición deste movemento tivo repercusión tamén en España aínda que aquí había de chegar considerablemente atenuada. Este feminismo centrouse especialmente na polémica sobre a capacidade intelectual da muller e sobre as súas funcións sociais e mantivo maior consistencia nos Países Cataláns (BLANCO, 1997).

En 1881 acadan ó poder en España os liberais de Sagasta sendo nomeado ministro de fomento José Luis de Albareda. A súa incorporación supuxo, na opinión de SCANLON (1990, p. 726), "*una nueva etapa en la evolución de la educación de la mujer"* que se concretou na súa primeira reforma -articulada mediante o Real Decreto do 17 de marzo de 1882- que encomendaba as escolas de párvulos exclusivamente ás mulleres. Posteriormente reformaría tamén a *"Escuela Central de Maestras"* (ampliación dos programas, introducción dun sistema cíclico de ensinanza, etc.). As súas aportacións innovadoras fixeron aflora-lo debate sobre temas como as relacións do estado coa cultura feminina, o acceso da muller á instrucción superior, a súa inserción laboral, etc. Aínda que as súas reformas, víctimas dun sistema de alternancia política pendular, non habían de durar moito xa que en 1884 foron derogadas polo seu sucesor -Alejandro Pidal y Mon- viñeron significar de tódolos xeitos un fito nos logros relacionados co acceso da muller ó mundo da educación toda vez que, tal como recoñece SCANLON (1990)*, "plantearon por primera vez la cuestión del derecho de la mujer a una instrucción superior y profesional que la preparase para ocupar un lugar en el mundo del trabajo"* (p. 727).

En xeral a mentalidade dominante na sociedade da Restauración estaba aínda bastante lonxe das ideas que parecían alumea-las reformas de Albareda. Giner chegaría a comparar a estas co *"sonido dunha agulla na inmensidade do océano"* e basta con se asomar ós documentos do Congreso Nacional Pedagóxico de 1882[59] -onde supostamente debería aparece-la vangarda con respecto ó pensamento sobre estas cuestións- para percibir que, mesmo entre as mulleres, as ideas vixentes estaban grandemente asimiladas ás que aparecían como hexemónicas no imaxinario social do momento[60].

Paralelamente á progresiva escolarización feminina xeralizouse por esta época a accesibilidade da muller á práctica docente exercida en centros nos que se escolarizaban nenas. LLORET et al. (1993) aclaran que esta accesibilidade baseouse no modelo masculino previo e respostou á vixencia do estereotipo feminino do momento: as mestras habías de ser *"habilidosas, de buenas costumbres, devotas y, sobre todo, dispuestas"* (p. 117). É necesario recordar, a respecto do achegamento da muller á práctica docente, que a Lei Moyano asignaba unha retribución salarial ás mestras considerablemente menor que a asignada para os mestres (as mulleres cobraban só dous tercios do soldo dos varóns). A lei facía esta salvidade coa pretensión de que os concellos asumiran a creación e dotación das escolas para nenas toda vez que os centros escolares femininos eran vistos como menos necesarios que os destinados ós nenos (DE GABRIEL, 1990a, pp. 443-448)[61].

Na opinión de COSTA RICO (1990, p. 113) os rasgos que definen o modelo escolar feminino deste intre, con respecto ó masculino, son *"el menor ritmo de escolarización, el mayor absentismo, las menores oportunidades escolares, la más deficiente preparación, la transmisión de una clara diferenciación de género tanto en el contenido específico y oferta de materias como en la transmisión de sistemas de valores, creencias y normas de conducta apropiadas"*.

---

[59] *O tema da educación da muller non foi tratado directamente neste congreso pero si se fixo en relación a outras cuestións. En xeral as persoas participantes estiveron de acordo con que a educación feminina en España estaba nunha situación lamentable pero plantexaron solucións de moi curto alcance e centradas sobre todo na preparación da muller para a función de "alma do fogar".Tan só se escoitou a voz dunha muller -Adela Riquelme- defendendo que a intelixencia da muller era igual que a do home e que a muller con cualidades tiña dereito ós postos reservados para o home. Mentres tanto expresáronse abondosas opinións -a de Mariano Carderera resulta paradigmática- defendendo que non se debía "excitar en la mujer las aspiraciones a salir de su propia esfera".*

[60] *Esta actitude seguiu a pervivir xa no remate do século XIX e aínda ben entrado o XX. Nesta liña ortodoxa son comprensibles postulados defendidos entre moitas outras por Mary Wood Allen (1910) ou Mirguet (1933)(Véxase COSTA RICO, 1990, p. 113).*

[61] *A discriminación salarial só sería abolida en 1883, con cargo ós presupostos de 1884-85, sendo Gamazo ministro de Fomento.*

O traballo de FLECHA (1990, pp. 427-436) pode propiciar un factor de clarificación acerca da visión que as propias persoas responsables das entidades educativas da época tiñan da cuestión da educación feminina. Como conclusións do seu estudio -centrado na análise de diferentes regulamentos de centros de ensino feminino, maioritariamente relixiosos, con actividade no último tercio do XIX- salienta o escaso número de regulamentos con clara referencia ó sentido da educación da muller e a reiterada insistencia sobre os obxectivos marcados en relación ós aspectos de tipo relixioso e moral.

Outros estudios (COLOM e SUREÑA, 1990) plantexan un modelo analítico baseado na correlación entre o contexto político da Restauración e a realidade da educación feminina na España do momento[62]. En xeral entenden que a evolución é escasa con respecto a épocas anteriores; igualmente afirman que *"El tradicionalismo conservadurista se diferencia de las posiciones liberales por la no aceptación del trabajo femenino y por la valoración exclusiva de la mujer en tanto fiel cumplidora de sus obligaciones familiares. Las posiciones más progresistas aceptan el trabajo femenino así como la instrucción de la mujer, siempre que ambas cosas no contradigan ni sirvan de pretexto para que la mujer renuncie a sus obligaciones familiares"* (p. 110).

Ó longo do último tercio do século XIX o debate sobre a educación feminina en España avanzou de xeito significado especialmente por mor da discusión -realizada en determinados foros a miudo promovidos por xentes próximas á ILE- ó respecto da activación dalgunhas experiencias de actuación colexiada no ámbito da educación da muller e da capacidade de predicamento de determinadas personalidades específicas de grande prestixio social. A continuación referirémonos explicitamente a algúns exemplos destes ámbitos: o *"Congreso Pedagóxico Hispano-Portugués-Americano"*, a *"Asociación para la Enseñanza de la Mujer"*[63] e algunhas das figuras femininas con maior relevancia ó respecto na España da época: Concepción Arenal e Emilia Pardo Bazán.

---

[62] *Trátase dun estudio da cuestión no periodo da Restauración. A investigación desenvólvese a partir da análise de artigos incluídos en publicacións periódicas destinadas basicamente a profesionais da docencia.*

[63] *Estas accións non foron as únicas que xurdiron no ronsel da Institución Libre de Enseñanza. Outras simultáneas ou pouco posteriores foron o "Museo Pedagógico Nacional" (1882), a "Corporación de Antiguos Alumnos" (1892), as "Colonias Escolares de Verano" (1895), as "Conferencias Escolares", as "Asambleas de Maestros" (1895), as "Exposicións Escolares" (1895), a "Residencia de Estudiantes" (1910) -que se desdoblaría en 1915 nunha "Residencia de Señoritas"- ou a "Fundación Giner de los Ríos" (1915).*

**** O "Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano"***

A pesar de que o interese en España pola educación feminina aparecía no último tercio do século XIX aínda relativamente desestructurado e escasamente madurecido e aínda que o tema non espertaba excesivo interese o certo foi que as cousas empezaban inevitablemente a cambiar, alomenos en determinados contextos, tal como indican algúns síntomas. Entre estes cómpre salientar, pola súa relevancia no contexto histórico do momento, o *"Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano"* celebrado en Barcelona no ano 1892[64]. Este evento pedagóxico adicou a súa quinta sección a discuti-lo tema da educación da muller e da súa aptitude profesional. Contou ademais cunha participación feminina considerablemente maior que nos congresos anteriormente celebrados e no mesmo as posturas partidarias do alonxamento da muller das estructuras educativas en base a argumentos pseudocientíficos -tomados, por exemplo, de Herbert Spencer e referidos ó desgaste físico que producía a maternidade, incapacitando á muller para un traballo intelectual serio (SCANLON, 1990, p. 731)- quedaron en franca minoría.

VÁZQUEZ e FERNÁNDEZ (1993, pp. 273-274) analizan as cuestións votadas polos asistentes e asistentas ó Congreso sinalando os posicionamentos relativamente avanzados ó respecto da cuestión da educación feminina[65]. Das once conclusións finais oito referíronse a estratexias para abrir á muller as portas de mundos educativos e laborais ata entón vetados para ela. Ademais esta sección do Congreso aprobou a coeducación -entendida como educación mixta- na instrucción pública en tódolos seus graos e niveis co obxectivo de desactiva-lo argumento de que o erario público non podería afronta-lo custo económico da incorporación da muller ás estructuras do ensino formalizado. Igualmente o Congreso solicitou que se suprimiran tódolos trámites e permisos que lle eran necesarios á muller para poder acceder ó ensino superior[66]. De tódolos xeitos ámbalas autoras manifestan a existencia dunha clara contradicción entre a tendencia que estes datos puideran sinalar e a situación real

---

[64] *Este evento recolleu o testigo do Congreso de Barcelona que tiña sido celebrado catro anos antes (1888).*

[65] *O 75,9 % das persoas votantes consideraron que a muller tiña os mesmos dereitos que o home para cultivar tódolos aspectos físicos e intelectuais. O 66,7 % declarábanse a favor do ensino da muller en tódolos seus graos. O 46,6 % opinaron que á muller debía dárselle unha educación igual que a que recibiría o home (este punto acadou un 38,1 % de abstención). O 40,1 % votou por darlle á muller cultura suficiente para exercer tódalas actividades profesionais. O 41,2 % aceptou que a muller puidera acudir ós mesmos centros de ensino secundario que o home. O 40,1 % apoiaron a coeducación de sexos na escola primaria (en contra manifestouse o 37,8 %).*

[66] *Na práctica tal exención de permisos non se acadaría ata 1910 e a muller tan só podería acceder á impartición de docencia superior a partir do ano 1916 cando Emilia Pardo Bazán acada a cátedra de Literaturas Románicas na Universidade de Madrid.*

na España do momento: *"existe unha clara contradicción entre ideoloxía proclamada e práctica real: recoñécenselle á muller os mesmos dereitos á educación que ó home (...) pero non a posibilidade de exercelos en termos de igualdade"* (p. 274).

Con posterioridade, e continuando as liñas do debate encetadas no Congreso, iniciaríase unha longa serie de colaboracións xornalísticas en diversos foros que mantiveron aceso o debate sobre a cuestión da educación feminina en España. Neste ámbito cabería salientar especialmente pola súa incidencia na loita pola educación feminina o papel xogado pola revista *"La Escuela moderna"*[67] (CARREÑO e COLMENAR, 1990, p. 97).

**** A "Asociación para la Enseñanza de la Mujer"***

A *"Asociación para la Enseñanza de la Mujer"*, que foi creada en 1870[68] e que se mantería en activo ata os anos da Guerra Civil, marcou un fito na construcción de estructuras educativas destinadas á favorece-lo acceso feminino -da muller adulta- á educación. No Artigo 1 das súas bases aparecía reflectido o obxectivo principal do seu quefacer: *"Contribuír al fomento de la educación e instrucción de la mujer en todas las esferas y condiciones de la vida"*. De igual xeito no Artigo 2 especificábase que tal fin *"se conseguirá por medio de la creación de diversos establecimientos de enseñanza, por medio de conferencias y por cuantos medios estime convenientes a la realización de su pensamiento"*. Ademais a propia dinámica da Asociación orixinaría a creación doutras institucións que tiñan como obxectivo principal a promoción da educación feminina: a *"Escuela de Comercio para Señoras"* (1878), a *"Escuela de Correos y Telégrafos"* (1883) e os *"Cursos para Archiveras y Bibliotecarias"* (1894).

Entre as diversas seccións creadas no seo da Asociación destacamos, por proximidade ó campo central do noso estudio, a *"Escuela Primaria Graduada"* (1884), destinada, segundo GARCÍA e LEDESMA (1990, p. 618), a impartir unha ensinanza ordenada en relación coa idade, o sexo e o grao de desenvolvemento do alumnado. Os seus plans de estudio garantían, en todo caso, tanto a cultura xeral como os labores considerados *"propios da muller"*. Posuía unha estructura funcional articulada en dous niveis -elemental e superior- e as súas fontes de financiamento comezaron sendo exclusivamente de carácter privado pero, por mor da propia

---

[67] *Colaboraron nesta publicación personalidades femininas tan relevantes como Concepción Arenal, María Goyri, Leonor Canalejas, María Carbonell, Matilde García del Real ou Concepción Sáiz.*

[68] *Tivo como precedente inmediato a "Escola de Institutrices" creada no ano anterior.*

dimensión do proxecto, pronto se amosaron absolutamente insuficientes polo que se fixo necesario recurrir ó apoio económico público[69].

Sen embargo na práctica os resultados obtidos pola *"Asociación para la Enseñanza de la Mujer"* quedaron lonxe das esperanzas enxergadas coa súa creación. En realidade a iniciativa proviña máis dun desexo rexenerador con fortes influencias externas que dunha demanda sentida ou expresada polas mesmas mulleres ou pola sociedade española do momento (GARRIDO et al., 1997, p. 463).

**** A incidencia de figuras femininas relevantes***

Un dos axentes fundamentais na loita pola igualdade de dereitos educativos entre homes e mulleres na España da época estivo configurada en torno a figuras femininas concretas, imbuídas dun elevado prestixio social, que fixeron desta cuestión un dos eixos vertebradores da súa acción intelectual e/ou literaria. Entre outras as figuras de Concepción Arenal, Sofía Tartilán ou Emilia Pardo Bazán haberían de contribuír decisivamente á configuración da muller como suxeito receptor de educación.

SCANLON (1990, p. 724) puntualiza que a loita elaborouse con certa estratexia de aplicación progresiva e sen grandes demandas reivindicativas dado que todas estas figuras *"al abogar en pro de la educación femenina sentían la necesidad de desarmar y tranquilizar a sus lectores, denegando cualquier aspiración a competir con el hombre o a la emancipación. Estas prevenciones y argumentos serán características de las demandas para la educación femenina en las décadas siguientes"*.

Na nosa análise ímonos referir brevemente a dúas figuras -que a pesar de ser galegas de nación proxectaron a súa influencia sobre a totalidade do Estado- sobranceiras e paradigmáticas no eido das personalidades relevantes en relación con esta cuestión e nesta época: Concepción Arenal e Emilia Pardo Bazán. Realizaron ámbalas dúas aportacións de longo alcance ó debate sobre muller e educación e a súa figura trascende máis alá da estricta cuestión que nos ocupa. Para BLANCO (1997, pp. 54-55) ámbalas autoras revélanse como as

---

[69] *A primeira subvención outorgóuselle no ano 1880. Esta sería posteriormente retirada polo goberno conservador (1884) para voltar a ser concedida en 1894. Esta dependencia motivou algunha crise económica que a piques estivo de facer desparecer á Asociación. De tódolos xeitos rematou por ser implantada en varias capitais de provincia. (Véxase ó respecto GARCÍA e LEDESMA,1990, p. 619).*

grandes pioneiras da promoción pública das mulleres e do dereito feminino á educación, aínda que o seu feminismo liberal acabaría tinguíndose de resignación e indignación irónica respectivamente (CAPMANY, 1970, p. 29). De tódolos xeitos cómpre salienta-lo carácter representativo destas mulleres esgrevias e ter en conta que xunto a elas atópanse outras de menor renome que tamén desenvolveron un significado labor a prol da condición feminina, da súa imaxe social e do acceso á educación da muller: Concepción Gimeno de Flaquer, Faustina Sáez de Melgar,etc.

Afirma PORTO (1986, p. 113) que Concepción Arenal[70] foi, xunto con Fernando de Castro, a persoa que máis afondou nos problemas da educación da muller española do seu tempo. A súa acción dirixiuse ó varón para convencelo -sen deterse a analiza-las causas que permiten que o home sexa o que oriente a cultura- da utilidade da súa colaboración para a promoción educativa, da muller (FERNÁNDEZ CASTRO, 1990, p. 145). A súa relación co krausismo partía, en opinión de TOLEDO (1990, p. 336), *"dunha afinidade máis sentimental que ideolóxica con respecto á ILE e á escola krausista que se amosa no seu rigor ético e na fe na educación como catalizador dunha transformación individual que será social"*. O certo é que entrou en contacto cos principios krausistas e participou en varias das súas empresas[71].

Concepción Arenal outorgou ás súas afirmacións sobre educación da muller un valor de principio vertebrador para a súa teoría feminista contextualizada nun momento de transición entre as vellas ideoloxías conservadoras e o novo liberalismo de recente incorporación. De calquera xeito esta figura mantívose sempre dentro das coordenadas do pensamento pequeno burgués español propio da segunda metade do século XIX (BARREIRO RODRÍGUEZ, 1994, p. 19).

Segundo Arenal a falta de educación da muller tería graves consecuencias para o home e para a sociedade en xeral; de aquí a súa importancia (COZINHA, 1993, pp. 643-645).

---

[70] *Naceu en Ferrol en 1820 e morreu en Vigo en 1893. A súa vida transcorreu entre Madrid, Santander e Galicia. Atribúeselle topicamente o feito de terse disfrazado de varón para acudir ás clases na universidade pero tal extremo non está comprobado. A súa vida orientouse hacia unha acción social de tipo benéfico e caritativo -foi por exemplo fundadora de "La constructora benéfica" entidade destinada a edificar casas para os obreiros- na que tivo un papel predominante o ámbito das prisións femininas: foi visitadora de prisións de mulleres dende 1864, elaborou informes e proxectos ó respecto e foi considerada unha autoridade a nivel europeo en relación a esta temática. Ademais de certa producción literaria ó respecto abordou tamén a análise do papel da muller na sociedade en diversas publicacións: "La mujer del porvenir", "La mujer española", "La mujer y su casa", "Memoria sobre la igualdad"...*

[71] *Mantivo unha grande amistade con Giner e participou da xunta de goberno da "Escola de Institutrices". O seu fillo, Fernando García Arenal, sería colaborador nas visitas escolares desenvolvidas pola ILE. Ó respecto véxase PORTO (1986, pp. 113-114).*

Pola súa parte SCANLON (1990, p. 724) sostén que Concepción Arenal, ó igual que Sofía Tartilán, empregou instrumentalmente os seus escritos -incluso os literarios- como ferramenta para rebati-los argumentos contrarios á educación feminina. Así por exemplo atacou os prexuizos xurdidos con respecto a unha suposta *"masculinización"* da muller se esta se cultivaba educativamente asegurando que onde reside o perigo de perda da virtude, no caso da muller é precisamente no feito de mantela na ignorancia. Con respecto á cuestión de se a muller debería recibir unha educación diferenciada en relación á do home Concepción Arenal non deu unha resposta categórica pero abogou en calquera caso porque non se estableceran diferencias cognoscitivas en base ó sexo (FERNÁNDEZ CASTRO, 1990, p. 146) [72]. Nesta liña demandou claramente que a muller tivera acceso a todo tipo de estudios.

Insistiu tamén no feito de que o alonxamento feminino do sistema educativo producía unha desactivación da súa capacidade para esixi-los seus propios dereitos: *"(...) esta desigualdad ante la ley la perjudica no sólo por los derechos de que la priva sino por lo que disminuye su prestigio. Rebajada la mujer en el concepto de todos y en el suyo propio, no reclama, no puede reclamar ni aún los derechos que tiene"* (Cit. por MARTÍN GAMERO, 1975, p. 129).

De tódolos xeitos, dende os postulados dun clasismo funcional, os escritos pedagóxicos de Concepción Arenal tiveron como referente sobre todo ás mulleres das clases acomodadas posto que entendía que na muller de clase baixa a súa marxinación social predomina e eclipsa á marxinación dimanada da propia condición feminina (FERNÁNDEZ CASTRO, 1990, p. 142). Dentro desta concepción elitista e exclusivista é necesario destaca-la acomodación de Concepción Arenal ós modelos vixentes no seu momento histórico. A este respecto COZINHA (1993) sinala: *"Para Concepción Arenal os modelos masculinos eran bastante válidos, de aí que a educaçom na mulher fosse importante non só para a mulher em si, como pessoa com dignidade e dereitos senom para acompanhar o homem na vida sob as etiquetas de mae, esposa, filha..."* (p. 646).

Por contra FERNÁNDEZ CASTRO (1990) pon de relevo a condición asistencial que semella presidi-la aproximación pedagóxica de Concepción Arenal: *"Concepción Arenal*

---

[72] *A opinión de Concepción Arenal respecto destas cuestións aparece a miudo rodeada dunha certa ambigüidade e contradicción. No terreo profesional o pensamento de Concepción Arenal evoluciona ó longo da súa biografía: nunha obra inicial -"La mujer del porvenir"- a muller era excluída de determinados postos -por exemplo da carreira xudicial- que esixen "un carácter frío o combativo" pero nunha das súas últimas obras -"La educación de la mujer"- apoia o acceso feminino á totalidade de profesións liberais excepto ás armas.*

reflexionó sobre la educación de la mujer porque fue ante todo una educadora de los marginados sociales y a la mujer la consideró como tal aún perteneciendo a una clase media o superior por su situación de dependencia del varón" (p. 142).

A outra figura sobranceira na defensa da educacíón feminina foi a Condesa de Pardo Bazán[73]. Aínda que boa amiga de Giner de los Ríos -e promotora da ILE en Galicia- non parece razoable o ubica-la dentro dos parámetros estrictamente krausistas ou influidos polos plantexamentos doutrinais do krausismo (PORTO, 1986, pp. 115-121).

Dona Emilia, culpou das deficiencias da educación da muller -nunha postura moi semellante á que adoptou Concepción Arenal- ó *"estado de desigualdad en que se halla la mujer porque le impide desarrollar sus facultades intelectuales"* (TEIXIDÓ, 1990, p. 324). A súa aportación máis destacada ó debate encol da educación feminina no seu momento histórico foi a utilización funcional do principio kantiano na análise da cuestión. En efecto o problema da educación da muller habería de ser contemplado pola Pardo Bazán como ferramenta para a propia realización persoal e non como medio de mellora das prestacións maternais ou fogareñas. A súa participación no Congreso Pedagóxico de 1892 ubicouse precisamente nesta liña (NÚÑEZ, 1997, p. 59)[74]; no relatorio por ela presentado -baixo o título de *"La educación del hombre y de la mujer"*- Pardo Bazán atacou as concepcións pedagóxicas de Fenelon e Rousseau dirixidas a privar á muller da propia individualidade (GARRIDO et al., 1997, p. 464).

A síntese do avance máis significativo do momento no ámbito das ideas reflíctese perfectamente nunha afirmación de Pardo Bazán que, rexeitando a orientación da educación feminina hacia a optimización das tarefas maternais e do fogar, plantexa que *"la instrucción y cultura racional que la mujer adquiera adquiérala, en primer lugar para sí, para desarrollo*

---

[73] *Naceu na Coruña en 1851, transladándose a Madrid ós 18 anos, cidade na que entablou contacto co mundo literario e cultural. Realizou diversas viaxes por Europa onde contactou coa vangarda literaria do momento, en especial co naturalismo de Zola que introduciría suavizado en España. Mantivo unha estreita relación co mundo intelectual e literario da súa época (Galdós, Menéndez Pelayo, Zorrilla, Clarín, Valera, Fernández Flórez...). As súas concepcións ideolóxicas con respecto á educación en xeral, e á educación feminina en particular, beben nas fontes do Krausismo, ó que chegou por medio de Giner de los Ríos con quen tamén mantivo unha grande relación. Como prototipo literario da imaxe da muller que tiña Pardo Bazán cita VELASCO (1987, p. 214) a figura de Feíta Neira, personaxe que aparece na obra "Adán y Eva". Tal personaxe resulta, na opinión deste autor, un trasunto da propia Condesa de Pardo Bazán.*

[74] *Así o especificou na lectura da súa "Memoria", o día 17 de outubro de 1892. Dous días despois, e como resumo do Congreso, sinalou a necesidade de equipara-la educación feminina á masculina, subliñando a conveniencia e a posibilidade de tal equiparación.*

de su natural razón y entendimiento. (...) Todas las mujeres conciben ideas pero no todas conciben hijos" (Cit. por SCANLON, 1990, p. 730).

A principios do século XX toda Europa está inmiscuída nun proceso xa irreversible definido pola incorporación progresiva da muller á totalidade dos ámbitos do vivir comunitario. NASH (1993) e BLANCO (1997) téñense referido a esta transición dende un modelo de muller representado como *"Ánxo do fogar"* ou *"Perfecta casada"* a un novo modelo categorizado como *"Nova dona"*. Segundo CAPEL (1990, p. 741) este proceso *"había tenido una gran protagonista: la mujer de clase media y dos grandes pilares: el acceso de la población femenina al trabajo remunerado fuera del hogar -propiciado por la Revolución Industrial- y su ingreso en el mundo de la enseñanza, alcanzando todos los niveles (...) el ritmo de esta apertura vino determinado tanto por la presión de las interesadas como por la demanda que imponían las necesidades sociales y, sobre todo, por la capacidad de cada comunidad para asimilar las consecuencias transformadoras de cada conquista"*. Na opinión de BLANCO (1997, p. 56) este cambio de modelo permitiu en España o nacemento dun feble movemento de signo feminista no que acadarían notable saliencia figuras como "Colombine" (pseudónimo de Carmen de Burgos Seguí[75]), María Espinosa[76], Elisa Soriano[77], María Lejárraga[78] ou a marquesa de Ter[79]).

De entre tódolos factores básicos desta transformación aquel que xa se atopaba máis madurecido en España era o da educación. CAPEL (1990, p. 742) afirma que tal situación de vantaxe débese a varios factores: en primeiro lugar a sociedade tiña aceptado xa a necesidade da educación feminina, en segundo lugar polo propio significado atribuído á educación dende os postulados liberais e, por último, porque nalgúns contextos manexábase unha visión tópica da educación que a convertía na panacea que acabaría por resolve-la totalidade dos males do país.

---

[75] *Muller encadrada na masonería española que presidiu "La Cruzada de Mujeres Españolas" e a "Liga Internacional de Mujeres Ibéricas e Hispanoamericanas" que ó longo dos anos vinte demandaron reiteradamente a outorgación do sufraxio feminino. Publicou ademais algunhas obras pioneiras en relación ás demandas do feminismo: "El divorcio en España" (1904) e "La mujer moderna y sus derechos" (1927).*

[76] *Presidenta da "Asociación Nacional de Mujeres Españolas" ubicable dentro de posicionamentos ideoloxicamente moderados.*

[77] *Ocupou a presidencia da "Juventud Universitaria Feminista" da que posteriormente se faría cargo Clara Campoamor.*

[78] *Autora de "Cartas a mujeres de España" (1916), "Feminismo, feminidad, españolismo" (1917), "Cartas a las mujeres de América" (1918), "La mujer moderna" (1920) e "La mujer española ante la República" (1931). As catro primeiras obras publicounas utilizando o nome do seu marido (Gregorio Martínez Sierra).*

[79] *Directora da "Unión de Mujeres Españolas" de orientación esquerdista.*

Esta construcción de novos parámetros para defini-la relación entre muller e educación constitúe unha nova entrega nun proceso expansivo que xa tivera a súa primeira fronte ó longo da segunda metade do XIX en distintas localizacións europeas. Segundo FOLGUERA (1997, p. 470) o cambio de mentalidade con respecto á educación da muller produciuse sobre unha base activadora xurdida en Europa e posteriormente implantada en España que presentaba unha doble vectorización: por un lado as correntes de pensamento social que se difundiron por toda Europa nos anos finais do XIX plasmándose nos textos constitucionais dalgunhas entidades nacionais europeas -Weimar entre elas- e por outro lado o propio activismo do movemento feminista que tiña empezado a tomar corpo sobre todo a partir de 1910. No ámbito do Estado Español prodúcese con particular incidencia este cambio na configuración do imaxinario educativo feminino sobre todo naquelas comunidades nas que a burguesía tiña acadado unha implantación significada, e dun xeito especial en Cataluña (NASH, 1993, pp. 13-28).

A Igrexa Católica española foi -mesmo a pesar de promover un certo feminismo conservador encabezado por figuras como María de Echarri e vertebrado en torno a xornais como *"La Voz de la Mujer"* (BLANCO, 1997, p. 57)- un axente con grande responsabilidade na validación estereotipada da función maternal feminina e de que ese estereotipo se transmitira dentro do espacio estrictamente educacional. A postura da Igrexa española foi meridianamente clara ó respecto e non é doado falar de apoio oficialista-eclesiástico á educación feminina como ferramenta para a promoción social desta tal como podía ser entendida dende os postulados do feminismo sufraguista. En relación a este posicionamento conservador sinala MARTÍN MARTÍN (1990, p. 224) que ante a nova situación social -definida pola incipiente emancipación da muller mediante a súa incorporación ó mundo do traballo- os pensadores católicos reaccionaron -sobre todo a partir dunha data que se pode ubicar en torno a 1926- insistindo de forma enormemente reiterativa sobre os inconvenientes do traballo feminino nas fábricas e exaltando a vida familiar como marco máis axeitado para a realización social da muller[80].

Ademais, e dende os anos finais do século XIX tíñalle sido progresivamente asignada á muller o desenvolvemento dunha función social de carácter asistencial. Esta atribución

---

[80] *Esta postura non facía máis que traduci-la doutrina que subxacía en determinados documentos publicados polo papa Pío XI (por exemplo "Divini Illius Magistri" sobre a educación da xuventude e "Casti Connubii" sobre o matrimonio).*

haberíase de fundir coa xa tradicional orientación hacia o desenvolvemento das obrigas propias do ámbito privado-doméstico e tería, á súa vez, unha notoria incidencia sobre o aparello educativo formal destinado á muller. Esta asignación xurdiu da preponderancia que acadaron, tanto en Europa como en España, os movementos hixienistas e o desenvolvemento da menciña social nas primeiras décadas do século XX. Nacerían así estudios específicos -puericultura, enfermería, etc.- destinados exclusivamente ó ámbito feminino e que habían de determinar unha zona profesional na que a muller constituiría durante longos anos o axente actuante con maior presencia[81].

CAPEL (1981) asegura que o reinado de Alfonso XIII veu coincidir para a muller española co inicio do seu camiñar emancipador. Por esta época -anos iniciais do século XX- estábase a orixinar un cambio nas perspectivas educacionais con respecto á muller ó que obviamente non foron alleas as condicións socioeconómicas. Así por exemplo CAPEL (1990) fai referencia ó retraso na idade media de matimonio nas mulleres españolas. Tamén considera relevante a crise económica das clases medias que as levou á merma da súa saliencia como factor definidor das grandes tendencias sociais. O cambio de enfoque aparece definido por unha nova proposta de obxectivos para o discurso teórico sobre a educación feminina: a racionalidade dos contidos e da súa forma de exposición, a utilidade das aprendizaxes adquiridas e o acceso ós mesmos graos e programas que os varóns. Foi neste último aspecto no que existiu un menor consenso dadas as moi intensas resistencias xurdidas no seo dos sectores conservadores católicos e referidas sobre todo ós tramos medios e superiores do ensino (CAPEL, 1990, p. 746).

Co inicio do século XX tíñase ampliado en España a obrigatoriedade do ensino ata os 12 anos -26 de outubro de 1901- o que, segundo CORTS (1990, p. 389), implicou un significativo avance tanto para a muller, como receptor educativo, como para a homologación real do país coa maioría das construccións nacionais europeas en termos de función tutelar xeral exercida no ámbito educativo por cada estado nacional. Evidenciábase cada vez máis

---

[81] *En torno a 1911 produciuse unha auténtica eclosión de congresos referidos ás facetas asistenciais hacia a infancia e destinados especificamente ás mulleres. Por exemplo en 1909 celebrouse en Madrid a "Asamblea General de Salubridad, Higiene y Educación de la Infancia" (que incidiu na necesidade de potencia-la formación de "niñeras enfermeras"), e en 1911 celebrouse, tamén en Madrid, o "Congreso de Sanidad Civil" no que se insistiu en formar ás mulleres para unha mellora das condicións xerais de hixiene.*

que as cousas estaban a cambiar -tamén de xeito cuantitativo- para a muller española[82]. Así CAPEL (1990) indica: *"A comienzos de siglo el analfabetismo alcanzaba al 71 % de las mujeres y al 56 % de los hombres. Treinta años después las cifras se han reducido especialmente entre las primeras: 47 % y 37 % respectivamente. Los mayores descensos se han producido entre los grupos de edad más jóvenes -entre 6 y 20 años- lo que significaba una garantía de futuro"* (p. 750).

Na creación de medios específicos para a educación feminina destaca tamén a incorporación masiva da iniciativa privada xurdida da crecente demanda social e do mesmo pulo dado polo Estado tanto á lexislación específica como ás estructuras educativas formais destinadas á muller. Dentro desa iniciativa privada cabe referencia-la existencia dunha importante serie de accións de tipo relixioso xunto con outras intervencións de tipo laico[83]. A este respecto FOLGUERA (1997, p. 469) destaca o dato de que no ano 1910 asistía en España a centros privados rexentados por ordes relixiosas un 21,3 % do total do alumnado feminino escolarizado no país.

Durante o primeiro tercio do século XX asístese en España a unha consolidación do movemento obreiro que tamén habería de proxecta-la súa influencia sobre os posicionamentos teóricos en relación á educación e posteriormente sobre os formatos da práctica educativa. A este respecto chama a atención BOWEN (1985, pp. 623-625) sobre o feito de que na inicial formulación doutrinaria marxista non existira propiamente un desenvolvemento teórico referido á educación. Nos postulados do obreirismo español posúen entidade propia os posicionamentos do socialismo e os do anarquismo.

O plantexamento educativo socialista -representado en primeiro lugar polo *"Partido Socialista Democrático Obrero Español"* e despois polo *"Partido Socialista Obrero*

---

[82] *Tratouse obviamente dun cambio non homoxéneo por canto as cidades posuían claramente un maior potencial renovador. Esta escasa homoxeneidade evidénciase tamén na relación entre as zonas do interior do Estado e as periferias non desenvolvidas (Galicia, Andalucía, etc.). Cómpre salientar ademais que o novo programa para a ensinanza tardou en incorporarse ós centros privados, facilitando deste xeito a pervivencia de liñas educativas ancoradas no século XIX (Cfr. COLECTIVO MARÍA CASTAÑA, 1997, p. 197).*

[83] *Entre as institucións de tipo relixioso pódense cita-los exemplos relevantes da "Institución Teresiana" e o "Institut de Cultura i Biblioteca Popular per la Dona" en Barcelona; como institucións de tipo laico cabe referir, entre outras, a coñecida "Asociación para la Enseñanza de la Mujer" e o "International Institute for Girls in Spain".*

Español" (PSOE)[84]- parte da base de que a educación debe de ser integral para tódolos individuos de ámbolos sexos a fin de elimina-las desigualdades intelectuais entre os mesmos.

CUESTA (1994, p. 187) pon de manifesto a marcada ascendencia institucionista que os plantexamentos socialistas presentan no que atinxe ó ámbito educativo xeral e especificamente ó ensino da muller[85]. Subsidiaria desta influencia nacería, por exemplo, a ponencia *"Bases para un programa de instrucción pública"* presentada no seo do XXI Congreso do PSOE (1918)[86]. Os seus puntos programáticos serían ensaiados no Instituo-Escuela de Madrid e servirían de base para a reforma educativa que se habería de desenvolver durante a II República e que habería de incluír aspectos tales como a igualdade de acceso da muller ó ensino ou a escolarización mixta de sexos.

O ideólogo máis relevante do movemento pedagóxico de tinte anarquista en España -que se estableceu fortemente no territorio catalán (NÚÑEZ, 1997, p. 61)- en relación coa educación, foi Ferrer i Guardia[87] fundador en 1901 da "Escuela Moderna". Ata 1909 haberían de aparecer varios centros escolares cos mesmos plantexamentos pedagóxicos pero o fusilamento de Ferrer -acusado de instigador dos sucesos da Semana Tráxica de Barcelona (xullo de 1909)- puxo remate a unha experiencia educativa que non voltaría a ser retomada, como realización do modelo anarquista, ata a chegada da II República. A pesar de todo a implantación de escolas laicas, que seguían o modelo de Ferrer espallouse por moitos lugares da xeografía de España. Ferrer atribuía grande relevancia á incidencia da muller sobre a

---

[84] *A fundación do "Partido Socialista Democrático Obrero de España" (despois PSOE) tíñase producido en 1879. O seu voceiro "El Socialista" nacería en 1886 e a súa rama de acción sindical -a UGT- iniciou a súa andaina dous anos despois.*

[85] *Este ascendente amósase mesmo nas persoas que converxeron no proxecto socialista. Así Llopis dirixe dende 1912 o primeiro grupo de mestres socialistas dentro da Casa del Pueblo de Madrid. Unha boa parte do sector da intelectualidade integrada na ILE aparecerían na fundación do Partido Reformista no mesmo ano 1912.*

[86] *O documento, que sería elaborado por Luzuriaga, recolle os postulados da escola única-unificada que propoñía o PSOE como modelo superador do aillamento clásico entre ensino primario e ensino secundario.*

[87] *Naceu en 1859 en Barcelona véndose obrigado a fuxir a un exilio temporal en París no ano 1886 por ter participado nunha insurrección republicana. Nesta cidade tomaría contacto coa francmasonería. Mercede a unha mecenas parisina -Mme. Meunier- conqueriu os fondos económicos necesrios para a creación dunha escola racionalista en Barcelona. Aparece así en 1901 a "Escuela Moderna". A institución sería pechada, e Ferrer encadeado, en 1906 a raíz do atentado contra o Rey de España que executou un dos profesores da mesma. En 1907 Ferrer funda a "Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia" coa pretensión de exportar a diversos países europeos a súe experiencia en Cataluña. Trala "Semana Trágica" de Barcelona (1909) Ferrer foi considerado instigador da mesma e condenado a morte, sendo fusilado o 13 de outubro de 1909.*

A "Escuela Moderna" ten como precedente o "Comité pro-ensino libertario" xurdido en París en 1898 baixo a dirección de Kropotkin. Ferrer bebeu nas fontes do librepensamento anticlerical, do positivismo e das teses libertarias. De xeito complementario creou Ferrer a "Escola Normal Racionalista" para a formación de futuros educadores e a "Biblioteca de la Escuela Moderna" para surtir de libros as súas escolas.

educación dos seus fillos e fillas polo que a defensa da educación feminina resultaba para a "Escuela Moderna" unha liña de acción irrenunciable (CUESTA, 1994, p. 299).

Pola súa parte BLANCO (1997, p. 57) sostén que existiu tamén un fluxo antifeminista dentro do movemento obreiro -socialista e anarquista- que pode ser explicado en boa parte como reacción ante certos postulados de talante pseudofeminista conservadores e católicos promovidos dende a Igrexa española. Así aparece dentro do obreirismo unha orientación que dá a réplica ó feminismo liberal e de clase que tiña sido previamente promovido entre outras por Teresa Claramunt, Isabel Muñoz Caravaca e Amparo Martí[88]. En calquera caso a dialéctica constante entre dereitas e esquerdas proxectada sobre a cuestión feminina haberíase de manter vixente ata o inicio da Guerra Civil[89].

Un verdadeiro salto cualitativo en relación á educación en España vaise desenvolver a partir da proclamación da II República en abril de 1931. En efecto este feito político significará o inicio dunha etapa de grande dinamización social e cultural que terá na educación un eido fundamental de proxección. Durante boa parte da etapa republicana -en especial nos dous intervalos nos que o goberno se desenvolveu baixo o signo progresista- tomarán corpo aspectos relacionados coa educación que tiñan sido xa lentamente xestados e madurecidos dende as décadas finais do século XIX e que significarán un serio intento de dignificación da institución escolar[90]. Un aspecto relevante da dinamización educativa orixinada coa chegada da II República refírese ó intento de normalización dunha escola coeducativa en tanto que xeralizadora da escolarización mixta e facilitadora de instrumentos e recursos didácticos iguais para ámbolos sexos[91] (FOLGUERA, 1997, pp. 499-500).

---

[88] *O feminismo obreirista tíñase centrado especialmente na crítica ó patriarcado en base á análise de fenómenos como a prostitución ou a institución matrimonial. Outros exemplos da contracorrente á que nos referimos neste ámbito poden ser os de Margarita Nelken ou de Federica Montseny que rexeitaron tamén algúns dos postulados do feminismo sufraguista pese a ter defendido na súa obra a igualdade de dereitos (non así a autonomía organizativa feminina).*

[89] *Exemplos do final deste periodo son a "Sección Femenina de Falange" creada en 1934 e a o colectivo "Mujeres contra la Guerra y el Fascismo" fundado en 1933.*

[90] *Elementos conformadores desta dignificación foron o incremento dos orzamentos do Ministerio de Instrucción Pública, a creación de novos centros educativos de diversos niveis, o aumento das plantillas de profesorado, a elevación das súas remuneracións,o establecemento de novos plans de estudio, a creación de consellos de ensinanza, misións pedagóxicas e bibliotecas ambulantes, a posta en marcha dun sistema coeducativo nas Escolas Normais, a laicización das escuelas e as campañas de alfabetización de persoas adultas.*

[91] *Cómpre lembrar que un dos primeiros logros da República foi o do sufraxio feminino defendido sobre todo pola acción de Clara Campoamor. Aprobouse o mesmo o 1 de outubro de 1931 e confirmouse o 1 de decembro dese mesmo ano aínda que por moi exiguo marxe de votos.*

SANTOS GUERRA (1984) enfatiza o carácter de referente inevitable que posúe a instauración da II República española para a mellora nas condicións de acceso -tanto cuantitativo como cualitativo- da muller española á educación: *"se abren por primera vez a la mujer española las puertas de acceso a la educación igual que la del hombre y con el hombre. No olvidemos que la primera vez que figura el concepto de "coeducación" en la legislación española oficial, como uno de los principios educativos básicos, es en esta cercana etapa de nuestra historia"* (p. 80).

Pero ó longo dos relativamente breves anos que durou o réxime republicano tamén se produciu unha polarización dos posicionamentos ó respecto da educación en xeral e da educación feminina en particular. As posturas reaccionarias -e especialmente aquelas promovidas pola Igrexa española- sufriron tamén un proceso de radicalización. Neste contexto é no que MARTÍN MARTÍN (1990, p. 222) resalta o papel, xenericamente contrario á integración da muller nos sistemas educativos formalizados, xogado pola Igrexa Católica durante a II República, dentro dos postulados conservadores -e por veces ultramontanos- que viñan definindo a súa posición. Segundo este autor os numerosos documentos publicados polos bispos españois durante os anos da II República son meridianamente claros ó respecto. De tódolos xeitos é clara a presencia de dúas liñas no seo da Igrexa Católica no periodo republicano: unha de raigame conservadora e outra de clara identidade integrista. A primeira destas liñas estaría situada ideoloxicamente nas proximidades dos postulados da Democracia Cristiá (CID, 1992, p. 96).

Tra-lo estourido da Guerra Civil e durante o periodo da contenda os respectivos poderes vixentes en cada unha das zonas –*"republicana"* e *"nacional"*- modelaron arquetipos de muller diferentes que tiveron obviamente repercusión nas respectivas concepcións educativas e na execución das mesmas: un modelo feminino abnegado e sumiso na España fascista e unha muller activa e comprometida na zona republicana (Véxase FOLGUERA, 1997, p. 419).

Rematada a Guerra Civil coa victoria fascista consumouse -en boa medida pola presión ideolóxica do integrismo católico da Igrexa española- a derogación de calquera atisbo igualitario nas relacións home-muller, establecéndose así unha evidente discriminación legal que, na opinión de FOLGUERA (1997, p. 419) recibe apoio xurídico mediante o *"Fuero del Trabajo"* (1938) e o *"Fuero de los Españoles"* (1945). Con esta situación o acceso feminino á educación seguiu manténdose durante toda a posguerra en vías de discriminación con

respecto ó do varón en tanto que a funcionalidade social da educación da muller, outravolta centrada nas tarefas domésticas específicas do ámbito privado requerían en menor medida dunha formacion regulada que resultaba máis valiosa e necesaria para o varón en tanto que destinado a desenvolver funcións centradas sobre todo no ámbito público e profesional.

Nesa mesma dirección pon de manifesto AGULLO (1990, p. 22) que o feito de que a *"Ley de Instrucción Primaria"* de xullo de 1945 considerase dúas etapas -de 6 a 10 anos e de 10 a 12 anos- na etapa de ensinanza primaria significou unha maior discriminación relativa para a muller, dado que se fixo frecuente o abandono feminino da escola ós 10 anos, habida conta da inexistencia de incentivos para a muller de cara á continuación da súa escolarización ou á incorporación ó mundo laboral polo que as nenas que abandonaban a escola integrábanse xeralmente na realización das tarefas do fogar ou na colaboración á producción económica da unidade familiar.

Otras aproximacións a este aspecto (COLECTIVO MARÍA CASTAÑA, 1997, p. 257) tamén conclúen que o posicionamento do franquismo ante a educación feminina, alomenos durante a primeira etapa do Réxime, desembocaron nun nivel de escolarización da muller moito máis baixo que o do varón, unha maior taxa de analfabetismo feminino e unha débil presencia da muller no ámbito profesional e universitario

A consolidación do progreso no que a educación feminina en España se refire aparece directamente relacionado coa introducción no marco español da segunda grande onda europea do pensamento feminista orientado á liberación da muller. Tal proceso artellouse, en opinión de FAGOAGA e LUNA (1986, p. 456), ó longo de dúas fases: un periodo de concienciación inicial que se prolongaría dende o remate da década dos sesenta ata 1975 no que a muller española se iría progresivamente equiparando ó varón dun xeito parello ó progreso na liberalización económica (FOLGUERA, 1997) e un momento posterior caracterizado pola eclosión que xurde coa clausura do réxime franquista á morte do dictador.

O periodo de toma de conciencia feminista anterior a 1975 aparece denotado pola aparición de diversas asociacións de tipo sectorial con obxectivos situados no eido das

reivindicacións feministas[92]. Ó respecto cabe afirmar que en calquera caso o débil feminismo español desta época -froito dos condicionantes particulares do momento neste contexto- aparece definido por unha marcada dependencia en relación ós plantexamentos políticos esquerdistas[93] (BLANCO, 1997, p. 132). Algunhas renovacións estructurais do ordenamento educativo español executadas nesa época non conqueriron tampouco unha axeitada e profunda superación da postergación á que tiña sido tradicionalmente sometida a muller. Así por exemplo a reforma educativa que daría lugar á *Ley General de Educación* de 1970 ten sido analizada en termos ideolóxicos dende algúns posicionamentos como unha validación do papel feminino tradicional (Véxanse as referencias que ó *Libro Blanco* realiza LERENA, 1986, p. 276).

O periodo de grande expansión do feminismo español iníciase coa celebración -promovida dende a ONU- do *"Ano Internacional da Muller"* (1975) que ademais en España coincide cronoloxicamente coa liquidación física da dictadura franquista e coa celebración en semiclandestinidade das *"I Jornadas Estatales por la Liberación de la Mujer"*[94] (BLANCO, 1997, p. 135). A partir dese ano aparecerían dous pólos articuladores do movemento feminista dentro do Estado Español: Madrid e Barcelona. A evolución posterior implicaría unha notable diversificación e especialización no movemento: a activación de seminarios universitarios[95], a aparición de centros de estudios da muller, a creación de editoriais[96], o nacemento dun amplo abano de publicacións e mesmo a aparición de intentos específicos orientados á participación política[97].

Por fin a chegada ó poder en España do PSOE (1982) significou unha etapa de xeralización de novos valores vencellados á concienciación equiparadora entre os sexos e obligou ás organizacións políticas á súa inclusión nos respectivos programas de acción ó mesmo tempo

---

[92] *Exemplo destas entidades son a "Asociación Española de Mujeres Universitarias" creada en 1953, a "Asociación de Mujeres Juristas" que naceu en 1971 ou a "Asociación para la Promoción y Evolución Cultural" de 1973.*

[93] *Ó pé desta ubicación esquerdista maioritaria tamén atopamos un feminismo liberal e de grande compoñente relixiosa representado por Lilí Álvarez. De tódolos xeitos esta corrente foi sempre residual.*

[94] *Estas xornadas foron promovidas por un secretariado de organizacións non gubernamentais que posteriormente daría lugar á denominada "Plataforma Unitaria de Organizacións Feministas".*

[95] *A primeira acción nesta liña foi a creación do "Instituto Universitario de Estudios de la Mujer" creado en 1993 na Universidade Autónoma de Madrid a partir do "Seminario de Estudios de la Mujer" que funcionou na mesma universidade dende o ano 1979. En 1996 aparecería por fin a primeira Cátedra da Muller (cátedra "Leonor de Guzmán" da Univeridade de Córdoba).*

[96] *A pesar de que as editoriais con algunha acción feminista son moi numerosas cabe salienta-lo papel da catalana laSal dado que permitiu a activación dun núcleo catalán de considerable peso específico no marco do Estado Español.*

[97] *Por exemplo o denominado "Partido Feminista" creado en 1979 e liderado por Lidia Falcón.*

que supuxo a creación de órganos institucionais adicados á promoción da muller e á loita pola igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos[98]. Esta orientación -na que xugou un notable papel a multiplicidade de tendencias que se activaron dentro do movemento feminista do momento (GRAU, 1993, pp. 680-682)- supuxo tamén unha notable proxección no ámbito educacional que acadaría a súa máxima expresión coa aparición da LOGSE (1990). Será precisamente a partir dese intre cando se pode considerar concluída a tarefa da equiparación formal entre os sexos en termos de acceso á educación e de currículo explícito entre o alumnado español masculino e feminino que tiña sido formalmente iniciada coa LGE de 1970. Os esforzos a partir deste intre deberían orientarse hacia a consecución dunha coeducación real superadora dos meros formalismos.

1.2.2. A superación da segregación dos sexos na escola española

Unha vez conquerido socialmente o acceso feminino á educación a análise da evolución histórica da institución escolar hacia a consecución dunha escola coeducativa en relación ós sexos refírese á existencia de dúas grandes fases diferenciadas aínda configurando un proceso unitario: nun primeiro momento o obxectivo referencial aparece mediatizado polos intentos de acadar unha normalización da escolarización mixta -entendida como interacción física de ámbolos sexos no mesmo espacio escolar e como utilización de idénticos programas educativos e dos mesmos recursos didácticos- así como pola consecución de logros no plan da igualdade progresiva no que respecta a diversos indicadores de equiparación dentro do ámbito educacional (igualdade en índices de escolarización, en espacios curriculares desenvolvidos, etc). O segundo momento, aínda en fase de consecución, está denotado polo intento de conquerir unha educación coeducativa real que supere os meros aspectos formais -referímonos especialmente a aqueles aspectos que integran o currículo educativo oculto- e que cristalice nunha igualdade de oportunidades, en sentido profundo, entre as dúas categorías conformadoras do sistema sexo-xénero. A conclusión, aínda lonxana, desta última fase implicaría a desactivación progresiva do xénero como referente imposto en relación ás oportunidades das persoas e a conseguinte superación dos elementos discriminatorios do sistema. A distribución histórico-cronolóxica de cada secuencia resulta profundamente

---

[98] *Froito desta acción institucional naceu en 1983 o "Instituto de la Mujer" e foron creados distintos órganos no ámbito das comunidades autónomas e dos concellos.*

asimétrica toda vez que a fase de superación da escola mixta como mera apariencia coeducativa vertebra un periodo inconcluso e atópase no momento presente aínda en pleno proceso de desenvolvemento mentres que o percorrido diacrónico hacia a escola mixta como formato normalizado e aparentemente coeducativo posúe un trazado maior (SUBIRATS e BRULLET, 1988).

De seguir realizaremos unha breve aproximación á evolución histórica da escolarización mixta e da práctica coeducativa en España. Esta someira análise articúlase en dous grandes bloques: o primeiro céntrase na xénese da reivindicación da escola mixta que tivo lugar ó longo dun periodo histórico que se pode considerar concluído hacia os anos finais do século XIX; o segundo bloque deterase no proceso de institucionalización dos principios coeducadores nun intervalo temporal que se extendeu ó longo do primeiro tercio do século XX, que acadaría a súa máxima eclosión no periodo da II República, que sufriría un severo proceso de regresión trala Guerra Civil e que se voltaría a conformar lentamente coincidindo coa decadencia do réxime franquista.

1.2.2.1. A xénese do debate sobre a escolarización conxunta de sexos en España

Cómpre en primeiro lugar facer referencia á equiparación terminolóxica e conceptual que coloquialmente, e mesmo en certa literatura especializada, se adoita realizar entre os termos *"escola mixta"* e *"coeducación"*. Como se referirá no capítulo adicado á aproximación conceptual ámbolos termos designan elementos dun proceso unitario que aínda se atopa inconcluso. En efecto, tal e como postulan SUBIRATS e BRULLET (1988, p. 13), a separación de sexos nas escolas ó longo da historia respostou especialmente ás condicións impostas polo papel socioeconómico que foi asignado diferencialmente a cada xénero. A posterior superación progresiva ó longo da historia moderna desta dualidade de modelos sociais implicou tamén a consecución e normalización dunha escolarización mixta na que o alumando de ámbolos sexos posúe idénticas condicións de acceso á educación, recibe aparentemente o mesmo tipo de ensino, e aborda idéntico currículo explícito. Aínda que con frecuencia o termo "coeducación" referido a este contexto histórico e social alude unicamente á escolarización mixta de ámbolos sexos nun mesmo espacio e á utilización de idénticos recursos didácticos o certo é que dende unha perspectiva histórica as posturas socialmente avanzadas, orientadas hacia a instauración sistemática da escola mixta non implicaron a existencia real de coeducación, no sentido máis profundo e actual do termo, dado que a

pervivencia do carácter instrumental nos seus plantexamentos implicaba o mantemento da diferenciación de roles sociais en función do xénero e isto levaba aparellada a existencia dunha diferenciación implícita no ámbito educativo e a clara presencia de estereotipos discriminatorios aínda dentro das mentalidades ideoloxicamente ubicadas no ámbito do progresismo. A coeducación real vai máis alá e relaciónase con aspectos ocultos presentes nos diferentes compoñentes da organización escolar. SUBIRATS e BRULLET (1988) sostéñeno claramente ó afirmar que tras dos logros no que respecta á igualdade de dereitos entre home e muller no ámbito educativo -a total escolarización feminina sería o primeiro paso e a escola mixta sería o segundo elemento da secuencia- atópase aínda a pervivencia dunha dualidade de modelos educativos que se mantivo soterrada ó longo de todo o século XIX e que aínda, no remate do XX, non foi axeitadamente superada.

En calquera caso dende unha perspectiva historicista de longo percorrido que permita observa-la evolución da cuestión de modo xenérico observamos que durante o Antigo Réxime o principio da separación física dos sexos no ensino tivo permanente vixencia nos centros escolares creados por institucións municipais ou filantrópicas[99]. En boa parte por mor de principios de ortodoxia relixiosa aparecen continuas referencias á escola mixta como unha institución perniciosa en si mesma e necesariamente evitable[100].

Esta situación haberíase de proxectar particularmente durante o século XVIII na grande proliferación de certas ordes relixiosas que se orientaron exclusivamente hacia a educación feminina -"Compañía de María" e "Ursulinas" constitúen exemplos notables- e que recolleron e institucionalizaron a tradición de educar ás fillas de determinadas familias en conventos relixiosos. Estas tiñan como principio axial da súa actividade educativa a adicación exclusiva ó alumnado dun único sexo en perfecta correlación co feito de se tratar dunha orde relixiosa masculina ou feminina. Mesmo era considerado moralmente perigoso que as alumnas tiveran a varóns, independentemente da súa idade e condición, como profesores. (Véxase ORTEGA, 1997, p. 293).

---

[99] *Deste xeito foron creadas no Estado Español moitas escolas exclusivamente femininas (de "primeiras letras para nenas"). Entre elas podemos sinala-las de Barcelona, protexidas polo bispo Climent en 1767, as de Toro, creadas pola familia Tavera, as do conde Fernán Núñez en Andalucía, as promovidas polo propio rei Carlos III, etc. En Galicia acadarían notable relevancia as protexidas polo bispo Armanyá en Lugo (1780).*

[100] *Os exemplos ó respecto son extraordinariamente numerosos; baste con recordar un: a finais do século XVII a Irmandade de S. Casiano, que agrupaba ós gremios de mestres, opoñíase á convivencia mixta de nenos e nenas esixindo escolas diferenciadas por mor dos supostos perigos morais que podía produci-la escolarización dos dous sexos no mesmo espacio.*

O debate en torno á conveniencia ou ó carácter negativo da escola mixta constituiu en España, ó longo de todo o proceso de creación e implantación do sistema educativo público moderno, un dos eixos estructurais no que tomaron parte activísima dúas concepcións antagónicas dos procesos educativos que polo demais reflectían as súas diferencias ideolóxicas no campo político. Así dun lado situábase unha colectánea de forzas asentadas sobre parámetros ideolóxicos conservadores encabezadas pola Igrexa católica e polas opcións políticas de signo reaccionario, mentres que doutra banda atopábanse os movementos progresistas e liberais. Dende os posicionamentos conservadores os argumentos empregados adoitaron referirse, de xeito teimudo e reiterativo, ó carácter inmoral e antihixiénico da educación mixta, á condición intelectualmente inferior da muller ou mesmo a elaboracións tan peregrinas como o perigo de afeminamento dos nenos. Pola contra o progresismo decimonónico apoiou a implantación da escola mixta como estratexia de promoción social e de mellora do país no seu conxunto.

O primeiro tercio do século XIX significou, alomenos durante os relativamente breves intervalos de tempo nos que tivo acceso ó poder en España o liberalismo, un tímido intento de achega-la educación á muller e de avance nunha dirección diametralmente oposta á indicada polo absolutismo. Isto incidiu na creación dun soporte inicial no que lentamente se habería de ir construíndo o futuro edificio da escola mixta e certo desenvolvemento coeducativo na institución escolar. Deste xeito en 1822 recollíase no artigo 78 do *"Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza"* que as nenas tiveran o mesmo plan de estudios que os nenos aínda que se puntualizaba que as *"grandecitas"* deberían adicar só as mañás á adquisición dos contidos escolares de tipo instrumental e as tardes ós *"labores"*. Nesta mesma disposición prohibíanse expresamente as escolas destinadas a ámbolos sexos. Tamén na *Ley de Instrucción Pública* de 1857 establecíase que no ensino elemental os nenos terían *"breves nociones de agricultura, industria y comercio, según las localidades"* mentres que as nenas practivaban no seu lugar *"labores propias de su sexo"* (Véxase SUÁREZ PAZOS, 1986, p. 63).

A posición da Igrexa española foi clara nese intre ó respecto das propostas coeducadoras: tanto os estímulos como as finalidades da educación feminina han de ser diferentes dos que deben guia-la educación masculina, polo que a coeducación formal carecía de xustificación. Pretende-lo contrario implicaría un atentado contra os designios que a Providencia lle tiña marcados a cada un dos sexos (véxase CUESTA, 1994, pp. 213-214).

Plenamente aceptada a difusión e xeralización da educación formalizada para toda a poboación -ben mediado xa o século XIX- constátase, segundo DE GABRIEL (1990a, p. 441), que a aceptación da educación feminina pasaba, en calquera caso, pola práctica dunha habitual separación de sexos. Así por exemplo a Lei Moyano prescribía no seu artigo 103 que só nas escolas incompletas se permitiría a concurrencia de nenos e nenas nun mesmo local que, aínda así, debería ser sempre realizada coa *"debida separación"*[101]; ademais este texto legal consagraba a diferenciación curricular en función do sexo[102], medida que habería de constituír á postre un estigma de longo alcance cronolóxico no desenvolvemento estructural do sistema educativo español.

Sen embargo o republicanismo español xurdido con posterioridade á Revolución de 1868 caracterizouse, máis alá das súas moitas fracturas internas, pola defensa dun ideario educativo común no que se abogaba tamén pola escola coeducadora (CUESTA, 1994, p. 353). Exemplo desta defensa sería Hermenegildo Giner de los Ríos -irmán de Francisco- que nesta época difunde en Barcelona os postulados da ILE, salientado a conveniencia dunha pedagoxía baseada na escolarización mixta de sexos[103].

Un indicador que reflicte a situación da escola mixta na segunda metade do século XIX pode ser percibido claramente na estructuración da formación inicial do profesorado. Tamén nese ámbito se producía a coexistencia de dous modelos que empregaban criterios de xénero como elementos diferenciadores. En efecto os programas de estudio das Escolas Normais Femininas[104] incluían materias diferentes das impartidas nos centros de formación do maxisterio masculino: en primeiro curso as futuras mestras tiñan que estudiar nocións de hixiene doméstica e arranxo dunha escola; en terceiro curso recibían nocións de dibuxo aplicado ós labores de agulla; de igual xeito as nocións de xeografía e historia tiñan menor

---

[101] *A lei Moyano dividía as escolas en superiores e elementais, podendo ser estas últimas completas ou incompletas, coa posibilidade de ser mesmo mixtas as incompletas e para varóns ou mulleres as demais".*

[102] *O grao elemental comprendía as materias de "Doutrina cristiá", "Lectura e escritura", "Principios de gramática", "Principios de aritmética" e "Nocións de agricultura, industria e comercio". Para as nenas a última materia era sustituida por "Labores propias de su sexo". No grao superior as nenas debían recibir, en troques de determinados contidos destinados ós varóns, coñecementos de "Dibuxo aplicado ós labores" e "Nocións de hixiene doméstica".*

[103] *A defensa deste postulado atópase na súa obra "Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutras o laicas de niños y niñas" (1911).*

[104] *A Ley Moyano encetou a creción de Escolas Normais Femininas (Art. 114). A "Escola Normal Central de Maestras" creouse en Madrid no ano 1858 baixo a dirección de Ramona Aparicio e na década seguinte estas institucións fóronse difundindo por varias provincias españolas. De tódolos xeitos a súa calidade pedagóxica das mesmas tivo grandes limitacións (Véxase ó respecto SCANLON, 1990).*

fondura conceptual que as recollidas no currículo para os varóns, etc. Estes desenvolvían aspectos e ámbitos curriculares específicos e distintos ós asignados ás futuras mestras.

Na mesma liña de actuación o *"Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano"* de 1892 celebrado en Barcelona significou unha aportación na loita pola implantación da escola mixta dentro do sistema educativo. Neste evento adicouse a súa quinta sección a discuti-lo tema da educación feminina e acabouse aprobando como conclusión a escolarización conxunta de sexos na instrucción pública en tódolos seus graos e niveis, incluíndo como argumento as grandes limitacións orzamentarias para afronta-lo custo económico da incorporación do alumnado feminino en escolas exclusivas. Entre as cuestións votadas neste congreso - analizadas por VÁZQUEZ e FERNÁNDEZ (1993, pp. 273-274)- cabe salientar que o 46,6 % da asistencia opinou que á muller debía dárselle unha educación igual que a que recibiría o home, que o 41,2 % aceptou que a muller puidera acudir ós mesmos centros de ensino secundario que o home e que o 40,1 % apoiou a coeducación de sexos no ensino primario (opoñéndose o 37,8 % da asistencia).

Na loita pola instauración normalizada dun modelo de escola mixta en España acadou unha espacial relevancia, dende os anos conclusivos do século XIX, a "Institución Libre de Enseñanza" (ILE). Entre os presupostos pedagóxicos básicos -xa referidos en epígrafe anterior- nos que se fundamentaba o modelo educativo proposto pola ILE atopábase o da coeducación de sexos entendida como educación mixta e como posibilidade igualitaria de acceso ós recursos educativos por parte de ámbolos sexos (SANTOS GUERRA, 1984, p. 82).

O institucionismo mantivo unha loita constante para facer comprende-las ventaxas da implantación da escola mixta como instrumento eficiente para a normalización educativa en España. Botón de mostra a este respecto poden se-las longas polémicas que suscitou a intervención realizada por Giner ó respecto no marco do Congreso Pedagóxico de 1882. En todo caso o principio da escola mixta que Giner implantou dende a primeira escolarización constituía un principio considerablemente delicado para os plantexamentos pedagóxicos da época (DE PUELLES, 1991a, p. 290).

Polo demais a educación mixta de sexos posuía para os membros da ILE un carácter claramente funcional dado que era considerada como unha ferramenta para suprimi-lo estado

de postración cultural no que se atopaba a muller en España (SANTOS GUERRA, 1984)[105]. Este autor fai súa a afirmación de Cossío: *"No se ha probado todavía que la mujer no sea capaz de seguir todos los estudios con y como el hombre; ni tampoco que los resultados morales sean inferiores en la coeducación bien establecida que en el caduco régimen de aislamiento de los sexos. Con éste no puede esperarse sino una mera garantía externa, lo que siempre será, en la esfera de la pura educación, un factor tan eficaz como deprimente"* (p. 85).

De tódolos xeitos a razón primordial que fundamentou en última instancia a defensa a ultranza feita pola ILE da escolarización mixta como presuposto pedagóxico necesario non era outra que a conexión entre a institución escolar e a vida. A separación dos sexos no ensino sería precisamente a antítese do que acontece na vida cotiá. Nesta os nenos e as nenas xogan xuntos, conviven en familia e relaciónanse con naturalidade. Compréndese entón o antinatural e absurdo da separación escolar de nenos e nenas na escola: *"El hacer del otro sexo algo distinto y separado en el ámbito escolar contribuye a proporcionar una visión unilateral y sesgada de la vida y de la humanidad y a dificultar la fluidez en el entendimiento entre dos mentalidades históricamente distintas"* (SANTOS GUERRA, 1984, p. 83).

Na opinión de CUESTA (1994, p. 144) a Institución xuzgou a educación mixta como un instrumento absolutamente necesario para a formación do carácter moral e para a superación da inferioridade feminina que non se ha de acadar ata que a muller non sexa educada en tódolos graos con e como o home.

En 1882 celebrouse o *"Congreso Nacional Pedagógico"*[106] en Madrid no que tomaron parte a ILE e maila *"Asociación para la Enseñanza de la Mujer"* como participantes no evento. Para a discusión establecéronse varios temas; o cuarto destes temas aparecía referido á educación de alumnado dos parvularios, plantexándose a reflexión sobre a conveniencia da coeducación -entendida como escolarización mixta- neste nivel. A ILE participou na discusión ó respecto mediante as aportacións dun dos seus membros -Joaquín Sama- que se

---

[105] *As opinións da Institución ó respecto manifestáronse fundamentalmente a través do "Boletín de la Intitución Libre de Enseñanza" (BILE).*

[106] *Os Congresos Pedagóxicos naceron no ano 1848 en Alemania difundíndose logo a Bélxica, Austria, Italia, Inglaterra... En España o primeiro intento para a súa implantación xurdiu en 1870 da man de Fernando de Castro aínda que non chegou a celebrarse por mor da axitación política do momento. Outros intentos fallidos producíronse en 1872, 1876 e 1878 en diversos lugares do Estado. Por fin en 1882 celebraríase o primeiro "Congreso Nacional Pedagógico".*

amosou partidario da educación mixta de sexos nos centros escolares alegando que a escola debería de ser copia en pequeno do que acontece na vida habitual da sociedade na que o centro de ensino se integra[107]. Pola contra algunhas das mulleres asistentes -por exemplo Carmen Rojo, directora da *"Escuela Normal de Maestras"*- manifestáronse activamente contra a implantación da escola mixta[108] (Véxase GARRIDO et al., 1997, p. 465). De tódolos xeitos nas conclusións finais do Congreso (BILE, VI-1882, pp. 125-126). aparecería explicitamente expresado que *"La educación de los párvulos debe encomendarse a la mujer; y la unión de los dos sexos continuarse en todos los grados de la escuela para que ésta sea imagen de la vida"*.

Tamén no seo da ILE naceu e difundiuse unha estratexia innovadora que habería de incidir considerablemente na convivencia normalizada dos dous sexos no mesmo espacio escolar: as colonias escolares. Trala súa posta en funcionamento no ano 1887, así como da Real Orde en 1892 que pretendía fomenta-la súa activación, o Director Xeral de Instrucción Pública, Eduardo Vicenti, dirixiu ó corpo de Inspección unha circular na que se amosaba partidario das colonias mixtas toda vez que *"juntos han de vivir los dos sexos en la vida"* de tódolos xeitos engadía: *"antes de resolver este extremo tan delicado como nuevo se formularán por esta Dirección General las debidas instrucciones"*. A súa incidencia sobre a normalización dos procedementos educativos mixtos haberíase de revelar como substancial aínda que nas colonias escolares non sempre se aplicou unha acción equiparadora dos sexos[109].

Outro axente cun papel de saliencia no avance hacia a escola mixta en España foi o emerxente movemento obreiro. Este, xurdido en toda Europa como reacción defensiva ante a explotación salvaxe do proletariado dende os anos centrais do século XIX e constituído -de xeito parello ó incremento de caudal da súa difusión e consolidación internacional- en axente vertebrador de numerosas reivindicacións sociais diversificadas, incluíu dentro das súas liñas de acción a loita pola promoción educacional da muller -tanto por ser suxeito víctima de especial explotación como por constituír un elemento social "débil" a defender dentro do

---

[107] *Obviamente esta non foi unha postura totalmente aceptada. Moitas persoas asistentes -Pérez de la Mata, Romero Blanco, etc.- defenderon a posición tradicional contraria á coeducación mixta e a calquera avance na educación da muller en base a argumentos tales como o "temperamento feminino" ou a "complexión débil das mulleres".*

[108] *O resultado das votacións no punto referido á implantación dunha educación mixta na escola primaria foi do 40,1 % a favor e 37,8 % en contra.*

[109] *Por exemplo en Galica as primeiras colonias que se levaron a cabo -Santiago de Compostela, ano 1893- foron destinadas unicamente ós alumnos varóns. Sen embargo posteriormente sería un feito constante e progresivo a presencia de alumnado feminino.*

universo da dignidade proletaria- e fixo da loita pola educación mixta un elemento diferencial na súa relación antitética cos movementos de tipo reaccionario. Nesta loita confluiu xunto co obreirismo -sobre todo co socialismo, utópico ou non, e co anarquismo- un incipiente feminismo sufraguista que ó longo deste periodo empezou a asentar por Europa de xeito xeralizado.

Por outra parte en España, e dadas as inmensas forzas que posuía o conservadurismo reaccionario, o movemento obreiro aliouse estratexicamente con iniciativas de orixe masónica ou con plantexamentos xurdidos dende o ámbito do librepensamento que promovían a coeducación mixta dos sexos (CUESTA, 1994, p. 256). O anarquismo acadou un protagonismo especial no desenvolvemento destas relacións.

1.2.2.2. Hacia a normalización da escola mixta

Coa chegada do século XX haberíase de producir en España un proceso de difusión progresiva do modelo de escola mixta ó que non foron en absoluto alleas as profundas innovacións sociais e culturais -articulación dos movementos de defensa e reivindicación proletaria, difusión do feminismo sufraguista, progresión na implantación social de ideoloxías progresistas, etc.- presentes nese intre histórico. Neste tramo inicial do século XX -que en España se prolongaría ata 1936, data esta de referencia por mor da quebra que suporía na evolución normalizada do país o alzamento militar dese ano e a posterior Guerra Civil- sinálanse dous segmentos na evolución hacia a escola mixta: en primeiro lugar produciuse unha fase de difusión da mesma -que seguiu a pivotar sobre o movemento institucionista e sobre os plantexamentos basicamente esquerdistas xurdidos do activismo obreiro, socialista ou libertario- para evolucionar posteriormente hacia un proceso de xeralización institucional do modelo incentivado, aínda que dun xeito intermitente, dende a propia Administración Educativa. A efectos de secuenciación temporal o primeiro segmento temporal sitúase no intervalo que vai dende 1900 ata 1931, constituíndo a chegada do réxime republicano o inicio do periodo de institucionalización que se prolongaría entre 1931 e 1936. A etapa posterior á guerra civil admite tamén unha doble periodización: dun lado a longa posguerra que se demoraría ata o inicio do despegue económico no final dos anos sesenta e nos primeiros setenta; doutra parte unha segunda etapa arranca da extinción do réxime franquista, coincidindo daquela coa apertura democrática e coa maior integración española dentro do contexto occidental.

A escolarización mixta no ensino primario público español do primeiro tercio do século XX afrontou considerables presións en súa contra que haberían de disminui-la súa difusión e retarda-lo seu proceso de implantación. En todo caso a escolarización conxunta só sería tolerada sen demasiados problemas para o alumnado de máis curta idade, na etapa do ensino primario, pero atopou grandes dificultades no ensino secundario. CAPEL (1990, p. 747) ten sinalado que nos anos iniciais do século XX o problema da presencia mixta de ámbolos sexos nos centros escolares estaba plantexado sobre todo en relación a tal cuestión: *"La sociedad admitía que niños y niñas acudiesen a la misma escuela, se sentasen juntos en la misma clase cuando se trataba del nivel primario y porque así lo imponía la falta de maestros y locales suficientes para separarlos. Pero la situación era inadmisible, parecía una aberración a partir de la pubertad. (...) Los chicos acabarían feminizándose en sus modales y comportamientos; las chicas adquirirían las formas masculinas perdiendo todo su encanto".*

Con respecto a esta época salienta o COLECTIVO MARÍA CASTAÑA (1997, p. 198) que as demandas reivindicativas referidas ó formato de escolarización mixta foran sostidos precisamente nun intre no que as condicións para o acceso feminino á educación eran aínda moi deficitarias.

A pesar de que en España a escolarización mixta non era totalmente descoñecida por mor de que as estrictas limitacións en termos de recursos impoñían por veces a súa adopción,existían grandes presións contrarias á mesma na escola española que proviñan, loxicamente, do sector eclesiástico caracterizado por uns posicionamentos ideolóxicos máis reaccionarios. Tanto os plantexamentos pedagóxicos do Padre Manjón[110] como os de Ruiz Amado son radicais e meridianamente claros a este respecto: a educación mixta constitúe unha práctica perversa contraria ó designio divino que fixo diferentes ós dous sexos[111].

No extremo oposto sitúanse a acción os postulados defendidos dende os sectores progresistas entre os que a ILE constitúe o núcleo máis liberal e o movemento obreiro configura un núcleo con plantexamentos que en xeral presentaron maior tendencia á radicalidade. Dende estas perspectivas a defensa da escola mixta e da coeducación formal foi

---

[110] *O fundador das "Escuelas del Ave-María" sostivo nun primeiro intre posicionamentos favorables á coeducación. Posteriormente, parece que pola influencia de Ruiz Amado, cambiaría as súas opinións (Véxase CUESTA, 1994, p. 209).*

[111] *Ademais Ruiz Amado sostivo unha doble argumentación de apoio ós seus postulados: as aulas mixtas implicarían por un lado o temor dos alumnos varóns á risa das alumnas e, doutra parte, a "natural vanidade" feminina estaría en condición constante de ser reforzada.*

primeiro unha constante reivindicación que se habería de empezar a concretar posteriormente durante algunhas das fases da etapa da II República.

Doutro lado unha boa parte da intelectualidade española de maior prestixio nos anos iniciais do século XX, entre a que se atopan moitas das persoas colaboradoras coa ILE, participan na creación en 1912 do Partido Republicano Reformista, liderado por Gumersisndo Azcárate e Melquíades Álvarez. Na Asamblea do partido celebrada en Oviedo o 1 de decembro de 1918 apróbase o documento *"Bases para la reforma de nuestra Instrucción Pública"* que, tras dun serio e longo debate, daría lugar a unha serie de conclusións xerais emitidas en 1921 que supoñen unha pauta programática que habería de servir como modelo para futuras reformas no eido educativo español -dirixidas xa por outras formacións políticas- e na que se recolle *"Ha de procurarse la labor coordinadora del profesorado masculino y femenino en todos los órdenes y grados y la coeducación de los alumnos, cosas ambas que facilitará la organización y mejor realización de la enseñanza"* (Conclusión 9º) (Cit. por CUESTA, 1994, p. 386).

En xeral dende o movemento obreiro da época apoiouse a evolución hacia unha práctica educativa de tipo mixto (MONES et al., 1977). De entre estas concrecións unha das de maior saliencia en termos de influencia e de activación de modelos similares sería a xa referenciada "Escuela Moderna" de Ferrer i Guardia que, ademais dos principios de laicismo, racionalismo, educación naturalista, integración do entorno social na escola, crítica dos valores establecidos polas forzas gobernantes e cohabitación de diferentes clases sociais, promovía como postulado educativo básico o da práctica da educación mixta dos sexos no espacio escolar[112]. O propio Ferrer i Guardia escribiu no Boletín de la Escuela Moderna: *"El propósito de la enseñanza mixta es que los niños de ambos sexos tengan idéntica educación, que por su semejante manera desenvuelvan la inteligencia, purifiquen el corazón y templen voluntades: que la humanidad masculina y femenina se compenetre desde la infancia, llegando a ser la mujer no de nombre, sino en realidad de verdad, la compañera del hombre".* (Cit. por CUESTA, 1994, p. 300).

---

[112] *A idea da coeducación dos sexos recolleuna de Paul Robin que a tiña levado á práctica, con óptimos resultados, no orfelinato de Cempuis.*

Para Ferrer a escolarización mixta dos sexos na escola posuía un marcado carácter funcional dado que era considerada como ferramenta para a emancipación e a equiparación social das persoas (CUESTA, 1994, p. 298). Por esta mesma razón o termo *"coeducación"* debe ser interpretado ó facer referencia á Escuela Moderna en sentido amplo xa que non se limita unicamente a implica-la escolarización mixta de alumnado de ámbolos sexos senón que conleva tamén a convivencia escolar do alumnado procedente de grupos sociais distintos (SANTOS GUERRA, 1984, p. 85; DE PUELLES, 1991a, p. 304). Deste xeito a coeducación de varóns e mulleres corre parella á coeducación de ricos e pobres na liña de transformación social que rexía toda a obra pedagóxica promovida dende o anarquismo e os movementos libertarios nos que nidiamente se insertaron os plantexamentos educativos da "Escuela Moderna".

No que atinxe que atinxe ó movemento socialista cabe sinalar que no congreso do PSOE celebrado en 1918 incorporáronse ó seu programa educativo as liñas esenciais dun documento que tiña sido elaborado -baixo o título de *"Bases para un Programa de Instrucción Pública"*- por *"Escuela Nueva"*[113] (DE PUELLES, 1991a, p. 308). Tal documento recollía entre os seus principios básicos o da *"coeducación de sexos"*. Idéntico postulado aparecía plasmado no *"Programa de la Asociación de Maestros Socialistas"*, agrupados en torno a Rodolfo Llopis, así como na ponencia presentada ó XIV Congreso da U.G.T. (1920). Este mesmo documento acabaría por se convertir nun dos instrumentos-guía fundamentais na articulación da política educativa durante o periodo da II República (SANTOS GUERRA, 1984, p. 87).

En calquera caso a escola defendida na época polo movemento obreiro, e en especial polo socialismo democrático, posuía unha faciana claramente innovadora e nesa innovación hai que situa-la proposta da escola mixta, polo demais acompañada das notas de laicismo, gratuidade, corpo único de profesorado, etc. (DE PUELLES, 1991a, p. 332).

A proclamación da II República española (1931) veu significar en xeral un inicial apoio decidido á práctica da escolarización mixta en España aínda que con posterioridade os condicionantes da variabilidade política limitaron ou potenciaron -segundo o seu signo ideolóxico- a propia evolución e aplicación dos principios que sustentaban o aparato

---

[113] *A "Escuela Nueva" como experiencia educativa renovadora iniciouse baixo a dirección do socialista Manuel Núñez de Arenas. Tiña sido creada en 1910 cun formato a cabalo entre a asociación escolar cultural e a célula política. Durante a segunda década do século XX configuraríase como centro integrador da doutrina socialista no mundo do ensino.*

educativo da República, afectando loxicamente á educación mixta presencial. Así CID (1994, p. 108) sinala que durante o bienio inicial da República (1931-1933) -ocupando a carteira de *Instrucción Pública* Fernando de los Ríos e a *Dirección Xeral de Primera Enseñanza* Rodolfo Llopis- as innovacións neste eido foron relativamente freadas por mor do enorme debate ideolóxico que a cuestión implicaba. De tódolos xeitos o mesmo autor cita entre as dez notas definitorias dese primeiro bienio republicano un claro avance -sobre todo no eido teórico- no que atinxe á promoción da escolarización conxunta de sexos (p. 186). Durante o segundo bienio (1933-1936) a presencia de alumnos e alumnas na mesma aula foi outravolta prohibida como consecuencia da acción da CEDA[114], que mesmo tentou suprimi-la formación conxunta do futuro profesorado; a postura a deste núcleo dereitista -calificada por DE PUELLES (1991a, p. 343) como de *"contrarreforma educativa"*- aparecía, á súa vez, claramente condicionada pola doutrina defendida pola Igrexa Católica[115]. Posteriormente a Fronte Popular voltaría a implanta-los presupostos progresistas no ámbito educativo e con eles a escolarización mixta: *"aunque en el bienio Radical-Cedista se da un intento de derogar los preceptos anteriores, el Frente Popular vuelve con fuerza a la concepción anterior al "Bienio Negro", siendo ministro Marcelino Domingo"* (SANTOS GUERRA, 1984, p. 88).

Aínda a pesar de non aparecer explicitado como principio na Constitución republicana de 1931 a universalización da escola mixta en tódolos niveis de ensino, este habería de erixirse nun dos apartados fundamentais expresamente recollidos no *"Anteproxecto da Lei de Instrucción Pública"* presentado por Lorenzo Luzuriaga en 1931 -o documento recollía basicamente as propostas das *"Bases para un Programa de Instrucción Pública"* explicitadas tamén por Luzuriaga no XI Congreso do PSOE en 1918- a instancias do "Consejo de Instrucción Pública" que presidía Unamuno. En dito anteproxecto aparecían tamén manexados outros indicadores que definían a nova perspectiva educativa en España: ensino laico, estatal, gratuíto, unitario, activo e social (DE PUELLES, 1991a, p. 324).

Esta promoción da coeducación -escolarización mixta do alumnado- atopou unha teimuda oposición na Igrexa española que vencellaba esta práctica cunha *"desmoralización"* do pobo, chegando a prohibir taxativamente a asistencia a estas escolas *"correspondiendo al Ordinario*

---

[114] *Orde de 1 de Agosto de 1934.*

[115] *Pío XI tiña rexeitado explicitamente a coeducación, entendida como ensinanza mixta, na súa encíclica "Divini Illius Magistri" de decembro de 1929 por "fomenta-la promiscuidade e a igualdade niveladora"*

autorizar la asistencia a las mismas en determinadas circunstancias" (DE PUELLES, 1991a, pp. 334-335).

Cuestión diferente é que os plantexamentos ideolóxico-políticos tiveran un eficaz correlato na realidade pedagóxica dese momento en España. En efecto, tal como indica CID (1994, p. 108): a escolarización mixta na mesma aula *"distaba moito de ser unha realidade na escola primaria. As escolas que se creaban seguían diferenciándose segundo o sexo do profesorado e do alumnado, fosen unitarias ou graduadas, e o parvulario seguía a ser exclusivamente competencia das mestras. Algúns mestres/as renovadores puxérona en práctica aproveitando que eran destinados a escolas mixtas, onde, facendo uso dunha certa liberdade de cátedra, tiñan a posibilidade de educar en común a ámbolos dous sexos".*

Tamén COSTA RICO (1990) sostén que durante a II República a escolarización mixta conxunta *"no se llegaría realmente a establecer, debiéndose en todo caso considerar las experiencias pedagógicas realizadas como un indicio cierto de la creciente extensión de un modelo de escuela mixta, frente al anterior de escuela separada, cuando la precariedad de los servicios escolares o el bajo número de los alumnos y otras circunstancias geográficas no hubieran forzado ya este modelo de escuela mixta. El corto periodo republicano impidió que el debate abierto y que los pasos dados en el sistema escolar pudieran madurar"* (p. 115).

Tampouco existía unha práctica de escolarización de tipo mixto no ámbito da educación das persoas adultas. Aínda que o primeiro bienio republicano supuxo a configuración dun plan de acción nesta fronte[116] -producíndose un incremento notable no alumnado matriculado, ofertándose á muller o exercicio da docencia e mesmo favorecendo o tratamento de aspectos relacionados coa educación sexual- non se pode falar da existencia dun réxime de ensino mixto real nas aulas nas que se desenvolvía a ensinanza de adultos e adultas (CID, 1994, p. 225).

En calquera caso a escola mixta atopou tamén implantación no ámbito da formación do profesorado. Así as Escolas Normais masculinas e femininas foron fundidas en centros mixtos, establecendo neles aulas nas que recibiu formación inicial o futuro profesorado de ámbolos sexos (DE PUELLES, 1991a, p. 322).

---

[116] *A reforma neste eido foi iniciada por Llopis e tomaría corpo na Orde de 1 de decembro de 1932.*

Na nova etapa política que inaugura en boa parte do territorio español o estourido da Guerra Civil -sendo ministro Pedro Sáinz Rodríguez- e que co remate da campaña se extende á totalidade do país dando paso ó dilatado periodo franquista, o integrismo ideolóxico con respecto ó papel social da muller e ás relacións entre os sexos vai constituír unha das directrices que ordenen as intervencións iniciais do réxime franquista no eido da política educativa, alomenos durante o periodo ministerial de Ibáñez Marín entre 1939 e 1951.

Xa durante a contenda civil as primeiras normas dispostas para o ensino primario no bando franquista orientáronse claramente hacia a *"revolución cultural nacional"* para o que a *Comisión de Cultura y Enseñanza* procedeu a desmonta-lo edificio pedagóxico construído e afianzado ata 1936 (GARNACHO, 1997, p. 85). Entre as medidas tomadas estivo a derogación da educación mixta que foi expresamente prohibida polo decreto de 23 de novembro de 1936. Posteriormente a Orde do 1 de maio de 1939 aclaraba que a ensinanza mixta era un sistema antipedagóxico, antieducativo e contrario ós principios do *"Glorioso Movimiento Nacional"*.

Para COSTA RICO (1990, p. 114) o instrumento inicial que marca as novas pautas educativas tralo alzamento de 1936 é a Circular de 5 de marzo de 1938[117], asinada por Romualdo de Toledo, á que o Réxime habería de engadir outra ferramenta decisiva: a edición de novos libros de texto orientados de xeito acorde cos postulados franquistas. En calquera caso o novo ordenamento legal do ensino articúlase pola Ley de Instrucción Primaria de xullo de 1945 mediante a que se regulaba unha formación diferenciada en función do sexo do alumnado[118] e na que se prohibían as escolas mixtas como norma[119], consumando así unha regresión que desactivaba na súa totalidade o debate en torno á cuestión que tiña sido desenvolvido e enriquecido dende o último tercio do século XIX (DE PUELLES, 1991a, p. 381). Este indicador dá, entre outros, sentido á radical afirmación de FOLGUERA (1997, p. 537): *"la política educativa de Franco supuso claramente una regresión respecto de la orientación de la II República"*.

---

[117] *Previamente a Orde do 21 de setembro de 1936 xa tiña consagrado a nova orientación educativa froito da fusión entre catolicismo e ensino.*

[118] *O Artigo 11 desta lei sinalaba que "La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas".*

[119] *A separación era ordenada en base a "razones de tipo moral".*

A separación dos sexos conlevou tamén, ademais da separación física, a existencia dunha notable diferenciación curricular. Así nos centros de ensino para nenas foi obrigado, dende outubro de 1941, imparti-la materia de *"Enseñanzas del Hogar"* baixo a supervisión da "Sección Femenina". Estas ensinanzas comprendían nocións de cociña, costura[120], corte e confección, puericultura e economía doméstica. A este respecto resulta clarificador por exemplo o que escribía Serrano de Haro -célebre autor de textos escolares no periodo franquista: *"Nada de conocimientos científicos para estas niñas. La cocina -¡sí, la cocina!- debe de ser su gran laboratorio"* (Cit. por COSTA RICO, 1990, p. 115).

Diferentes estudios (ALTED, 1986; COSTA RICO, 1990; FOLGUERA, 1997) insisten en que os sucesivos mandatos ó frente do Ministerio de Educación de Pedro Sáinz Rodríguez, do Conde de Rodezno e de Ibáñez Martín supuxeron a continuidade dunha política educativa totalmente supeditada ós plantexamentos tradicionais do catolicismo, mantendo polo tanto alonxada á institución escolar española de calquera intento de práctica integradora con respecto ós sexos.

Na mesma liña COSTA RICO (1990) sostén que nos anos posteriores á Guerra Civil a educación mixta na escola española converteuse en practicamente inviable como consecuencia directa da acentuada diferenciación no que atinxía ós roles socialmente atribuídos a cada un dos xéneros: *"existe pues una consciente voluntad -discriminatoria- al servicio de un modelo social en el que la mujer sigue ocupando un rol de subordinación al varón"* (p. 115).

Nas escolas para nenas -segundo CAMPO (1964) durante os anos corenta aproximadamente un 74 % das rapazas escolarizadas acudían a escolas públicas, mentres que o 14 % estaba escolarizado en centros relixiosos e o 12 % asistía a centros privados seglares- empregábanse materiais de lectura especificamente deseñados para a educación feminina e estrictamente acordes cos parámetros ideolóxicos do Réxime e cultivábase unha diferenciación curricular que superaba a simple existencia das *"Enseñanzas del Hogar"*. Así por exemplo as nenas eran exercitadas na perfección caligráfica con moita máis insistencia que o alumnado masculino (AGULLO, 1990, p. 23).

---

[120] *Aínda na actualidade non resulta infrecuente en moitos lugares de España que as mulleres escolarizadas nos anos seguintes á Guerra Civil se refiran á súa asistencia á escola coa expresión "ir á costura".*

A respecto do tratamento da figura feminina nos libros escolares do primeiro franquismo poden resultar significativas as publicacións de Serrano de Haro *"España es así"* (1946) ou *"Guirnaldas de la historia. Historia de la cultura española contada a las niñas"* (1947). Nun estudio sobre estas obras COSTA RICO (1990) conclúe que mentres que a primeira -de lectura tanto en escolas masculinas como femininas- ignora claramente a existencia de figuras femininas na historia de España, a segunda -destinada unicamente ás alumnas- ofrece un modelo feminino no que a beleza, as virtudes maternais cristiás e o patriotismo constitúen os únicos argumentos para a súa configuración de acordo coa vella concepción da muller vixente en España ata a chegada das revolucións ideolóxicas do século XIX.[121] AGULLO (1990, pp. 22-23) pola súa parte salienta a existencia de libros que respostan á caracterización descrita e que son especificamente destinados ás alumnas da época[122].

A mesma formación impartida ó maxisterio feminino[123] adoecía de intensos sesgos de tipo sexista. AGULLO (1990, p. 25) sinala que *"en los planes de formación del magisterio femenino también alcanzaban gran importancia las asignaturas del hogar y las maestras, en las oposiciones, debían superar un examen especial de labores"*. Esta nota aparecía especialmente acentuada nas actividades de formación para mestras que se organizaban no ámbito da Sección Feminina[124].

Polo demais o Réxime posuía diversas ferramentas cunha funcionalidade especial de control sobre todo o aparello educativo e sobre os aspectos que conformaban a relación entre xénero e educación. As principais estructuras executoras deste control foron a Inspección Educativa e as "Juntas Municipales de Educación Primaria". Este último órgano tiña asignadas, entre outras funcións, as de vixia-lo cumprimento da escolarización segregada, velar pola execución da educación para o fogar e compobar que as mestras cumplían

---

[121] *Por exemplo na segunda das obras, Serrano de Haro escribe: "Si todo lo que teneis que hacer en el mundo es ser la alegría de una familia y de una casa humilde (...) sabed que todo lo puede la virtud y la gracia de una mujer"*

[122] *Entre eles o autor salienta "Marisol pequeñita" e "Marisol colegiala" ámbolos dous de Josefina Álvarez de Cánovas; "Oíd niñas" e "Cómo se educó Carmina" de Federico Torres, "Mi costurero" de Josefina Bolinaga, "Niñas y flores" de Antonio Oniego, xunto a un longuísimo etcétera.*

[123] *As depuracións levadas a cabo durante a Guerra Civil e os primeiros anos da posguerra fixeron necesaria a creación dun "Plan de Formación de Maestras" (1940) moi curto -só un ano de duración- que se desenvolvía en dúas partes: a primeira que duraba ata o mes de febreiro desenvolvía contidos de Relixión, Historia Sagrada, Caligrafía, Música e Pedagoxía; a segunda parte abranguía contidos de Relixión e Moral, Caligrafía, Música, Corte, Labores, Economía doméstica, Pedagoxía e Historia da Pedagoxía. Nesta segunda parte incluíanse tamén Prácticas. En 1942 aprobouse outro plan que se desenvolvía en catro cursos académicos dentro dos que as mestras debían aprobar de xeito prescriptivo un curso de "Enseñanzas del Hogar".*

[124] *Sobre todo a través de cursos e cursiños especiais ou mediante a revista "Consigna".*

escrupulosamente cos seus deberes, tanto dentro como fóra do centro escolar, actuando de xeito modélico dende os postulados do nacional-catolicismo e desenvolvendo unha conducta feminina intachable.

Só coa chegada ó Ministerio de Educación de Ruiz Jiménez (1951) e a posterior incorporación de Rubio García Mina (1956) íase encetar unha liña de lene apertura que apenas tivo incidencia real sobre a radical separación de sexos na institución escolar.

O freo que o nacionalcatolicismo inmediato á posguerra tiña aplicado en España a calquera intento de debate social sobre a relación entre os sexos e a súa proxección no eido educativo apoiouse sustancialmente na existencia dun notorio retraso -que se habería de arrastrar deica os anos setenta e que unicamente se racharía ailladamente coa aportación de figuras como María Lafite[125]- na chegada das ideas feministas ó país e na mínima implantación acadada polas mesmas. En efecto a loita pola consecución en España dunha institución escolar acolledora simultaneamente de ámbolos sexos tivo como marco -e mesmo se produciu de xeito simultáneo- os progresos acadados na implantación do movemento feminista no país -anos sesenta e setenta- e a evolución desenvolvida en España dende o antigo feminismo sufraguista hacia un feminismo dirixido á liberación da muller (BLANCO, 1997). Neste contexto a *Ley General de Educación* (L.G.E.) de 1970 -primeiro proxecto moderno e renovador do réxime franquista, precedido dun periodo de análise e reflexión pero sen o correspondente debate público (BARREIRO FERNÁNDEZ, 1991a, p. 68)- supuxo a eliminación formal en España da cláusula de separación obrigatoria de nenos e nenas nos centros escolares vixente dende a Guerra Civil. Dita eliminación remataría de facerse efectiva en 1985. A partir dese momento desaparecerán tamén os espacios curriculares específicos para cada un dos sexos ou cando menos deixan de figurar nos programas escolares para os distintos niveis nos que se vertebraba o sistema educativo. SALAS (1994, p. 35) indica que o momento a partir do que se producen en España os primeiros intentos reais para a implantación normalizada de modelos educativos mixtos inaugúranse en torno á metade da

[125] *María Lafite, condesa de Campo Alange, publicou algunhas obras -entre outras "La guerra secreta de los sexos" (1948); "La mujer como mito y como ser humano" (1961) e "La mujer en España. Cien años de historia: 1860-1960" (1963)- que enlazaron co feminismo anterior á Guerra Civil e que reiniciaron os estudios sobre a problemática feminina focalizando a mesma no contexto dos anos sesenta.Esta muller foi ademais a fundadora en 1960 do "Seminario de Estudios Sociológicos sobre la mujer".*

década dos anos setenta mercede á acción catalizadora de diversas iniciativas reivindicativas xurdidas no marco da loita feminista[126].

A partir deses anos foi frecuente a realización de traballos de investigación -que foron desenvolvidos en boa medida por iniciativa de colectivos de mulleres e individualidades femininas- centrados no estudio da realidade sexista no ámbito do ensino mixto. Posteriormente estes estudios pasaron a ser promovidos dende a universidade e permitiron a elaboración dun marco teórico e crítico facilitador dunha revisión dos soportes conceptuais nos que se asentaban. Tanto os traballos de investigación como o proceso de revisión conceptual presentaron inicialmente grandes limitacións: por un lado as carencias infraestructurais e económicas que limitaron a súa acción e por outro as dificultades para a súa aceptación e recoñecemento no mundo académico (SALAS, 1994, p. 37). De calquera xeito a investigación supuxo a apertura dun proceso de notable especialización ó respecto da descripción e coñecemento do sexismo no ámbito escolar (currículo oculto, linguaxe, materiais e recursos, etc.) e favoreceu a divulgación deste corpus entre os axentes máis directamente interesados nel.

Por último o ordenamento educativo xurdido da LOGSE ven poñe-lo ramo a toda unha etapa na equiparación educativa entre os sexos no que atinxe ás oportunidades. Unha vez conquerida completamente a igualdade formal no que respecta a acceso á educación e ó currículo escolar explícito o novo ordenamento inaugura outra nova etapa na evolución hacia a consecución de dita equiparación no ámbito educativo: a pretensión dunha coeducación real que sexa superadora das limitacións sexistas que permanecen conformando diversos aspectos do currículo oculto da institución escolar e que será necesario explicitar primeiro para abordar despois.

A xeito de conclusión tras esta introducción histórica cabe afirmar que despois da equiparación xeral en termos de acceso ás estructuras de educación formalizada entre homes e mulleres por medio dun dilatado e lento proceso de facilitación dirixido a fomenta-la presencia feminina e logo da consecución dunha igualdade aparente nas condicións de

---

[126] *Por exemplo en decembro de 1975 a "Plataforma de Organizacións Feministas de Madrid" plantexou, entre outros, os seguintes puntos de reivindicación no terreo educativo: fomento da coeducación real en tódolos niveis e graos, profesorado mixto en toda a ensinanza primaria, revisión de textos e xogos escolares nos que se incida nunha imaxe estereotipada da muller, extensión de formación doméstica na escola para ámbolos sexos.*

escolarización -basicamente acadada por medio da progresiva instauración do formato de escola mixta- aínda queda por desenvolver unha última fase da secuencia para que o ensino en España sexa realmente coeducativo. Nesta liña concordamos coa apreciación de SUBIRATS (1987, p. 21) de que -tal como por outra parte referiremos en capítulos posteriores deste traballo- a simple desaparición formal dos signos de segregación e discriminación en base ó xénero na escola non implica en modo algún a superación da discriminación real de fondo que enraíza co carácter patriarcal da sociedade que imbúe tamén á institución escolar e que se manifesta de xeitos considerablemente sutís. Deste xeito o sexismo continúa presente na escola a pesar da total consecución da implantación normalizada dun formato mixto.

1.3. A INCORPORACIÓN FEMININA Á EDUCACIÓN REGULADA E A NORMALIZACIÓN DO FORMATO ESCOLAR MIXTO EN GALICIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Abordarémo-lo estudio da evolución histórica que amosa a incidencia dos parámetros de xénero sobre a educación no ámbito galego dende unha secuencia pararela á que utilizamos ó referirnos ó marco español. Deste xeito esta introducción histórica concrétase en dous ámbitos: por un lado a progresiva incorporación feminina en Galicia ós sistemas de educación formalizada e por outro o desenvolvemento dun proceso de progresiva implantación do formato educativo de escola mixta -entendida como presencia física de ámbolos sexos e equiparación curricular de alumnos e alumnas- e a súa normalización deste como paso previo para a loita posterior por unha verdadeira escola coeducadora.

1.3.1. O acceso da muller galega á educación formalizada

No contexto do discurrir histórico de Galicia, ó igual que ocurría noutros referentes máis amplos -en Europa ou no Estado Español- tamén se constata a existencia do fenómeno que BLANCO (1997) denomina *"contradiscurso feminino"* e que está caracterizado por diversas manifestacións -que brotan de xeito reiterado ó longo do tempo histórico- establecendo unha relación heterodoxa cos principios patriarcais socialmente instaurados; tal contradiscurso

concrétase en reaccións contra a exclusión feminina propia do androcentrismo, atopando proxección tamén no ámbito educativo[127].

Nese sentido, aínda ubicado cronoloxicamente dentro dos parámetros do debate sobre as excelencias dos sexos e en consoancia co novo enfoque xurdido do reformismo ilustrado hacia a relación entre muller e educación, salienta a obra do bispo de Mondoñedo Fr. Antonio de Guevara *"Reloj de príncipes"* (1529), libro no que o autor se laia da ausencia de educación para a muller -mesmo para aquelas de extracción social máis elevada- sinalando o altísimo índice de analfabetismo existente entre elas ó mesmo tempo que aconsella ás damas e señoras que non deixen de ensinar ás súas fillas todo o posible *"porque si ellos y ellas aprendiesen a la par yo creo que habría tantas mujeres sabias como hay hombres necios"* (Cit. por VIGIL, 1986, p. 48)[128].

En calquera caso ata a chegada ó País da onda expansiva da Ilustración -que na opinión de COSTA RICO (1997, p. 102) non constituía, por mor das súas características estructurais, un marco ideal para o enraizamento do pensamento ilustrado- Galicia permaneceu dentro de coordenadas topicamente ortodoxas ó respecto das relacións entre xénero e educación, caracterizadas sobre todo pola enorme dificultade de acceso feminino ó ensino regulado, a ausencia de escolarización conxunta por razóns de tipo especialmente relixioso e moral e a existencia de diferenciación curricular en base ó xénero (Véxase, por exemplo, BARREIRO FERNÁNDEZ, 1991a, p. 60).

A realidade da escolarización feminina galega no periodo comprendido entre 1812 e 1868 aparece definida como un fenómeno notablemente máis problemático que na maioría das periferias do Estado Español, debido ós moitos condicionantes de toda caste -nomeadamente os de tipo social e económico que configuraron unha escenificación especialmente subsidiaria de tódolos debates educativos plantexados no ámbito estatal (BARREIRO FERNÁNDEZ, 1991a, p. 22)- enmarcadores do papel da muller na sociedade do momento e que permiten

---

[127] *Exemplos da antigüidade deste contradiscurso en Galicia atopámolos nalgúns dos elementos conformadores do corpo doutrinal priscilianista ou no mesmo papel protagonista e decididor que a muller representa nas Cantigas de Amigo medievais.*

[128] *As ideas prefeministas centradas no debate sobre as excelencias dos sexos atoparon eco na maioría dos territorios europeos. En Portugal -tan próximo física e culturalmente a Galicia- tal debate atópase presente na obra "Tratado sobre a igualdade dos sexos ou elogio do merecimento das mulheres adicado ás ilustres senhoras de Portugal" asinada "Por un amigo da Razao" e que foi publicada en Lisboa en 1740.*

concluír que na primeira metade do século XIX a situación non era precisamente favorable para a escolarización da muller galega.

COSTA RICO (1989) afirma, a título de exemplo, que hacia o ano 1845 "a presencia do alumnado masculino era moi superior a calquera tipo de participación do alumnado feminino que non sobrepasa realmente o 13 % no conxunto das escolas en toda Galicia" (p. 87). Superada xa a metade do século XIX as circunstancias definidoras da escolarización feminina mantivéronse estabilizadas con respecto ás primeiras décadas do século e os indicadores de educación feminina seguiron a amosar notable inferioridade con respecto a España. Para todo o Estado Español LÓPEZ-CORDÓN (1986) sostén que no ano 1849 existían 3.128 escolas de nenas fronte a 7.142 que eran de nenos. Pola súa parte SUÁREZ PAZOS (1986, p. 64) indica que en máis da metade dos concellos galegos non existían en 1868 escolas superiores para nenas[129], polo que estas debían de asistir a escolas incompletas onde recibían unha instrucción moi cativa.

Esta realidade queda claramente reflectida na táboa que recolle os datos comparativos - entre Galicia e o Estado Español- en base ó sexo e referidos ó alumnado matriculado en centros de ensino primario (ano 1861):

TÁBOA 2: Alumnado escolarizado en Galicia e España (1861)

	ESC. PÚBLICAS	%	ESC. PRIVADAS	%
GALICIA	*H: 66.353*	76,2	*H: 14.550*	74,0
	M: 20.731	13,8	*M: 5.114*	26,0
ESPAÑA	*H: 729.495*	66,2	*H: 80.398*	53,5
	M: 372.034	33,8	*M: 69.726*	46,5

Elaboración propia
FONTE: COSTA RICO (1989)

DE GABRIEL (1984) afirma que por volta do ano 1860, a situación en Galicia continuaba a ser significativamente máis negativa no que atinxe ós parámetros da educación feminina que no resto do España. Basta con tomar, dun xeito meramente indicativo e referencial, os indicadores de alfabetización para atopar que tan só un 3,86 por 100 da poboación feminina galega estaba en condicións de ler e escribir mentres que a nivel estatal esta porcentaxe era do

[129] *Esta autora afirma que no ano 1868 unicamente seis concellos galegos posuían escolas completas de nenas: Santiago (2), A Coruña (3), Ferrol (4), Vigo (2), Lalín (2) e Bouzas (1).*

9,05 por 100. Ademais o colectivo das mulleres galegas amosaba unha sinalada tendencia ó *"semianalfabetismo"*: ata un 2,27 por 100 das mulleres galegas de 1860 saben ler pero non escriben[130]. Deste xeito adquire todo o seu significado o dato aportado por SUÁREZ PAZOS (1986, p. 63) de que os índices de alfabetización feminina galega da época estaban por debaixo das xa exiguas cifras para a totalidade do Estado. Hacia o ano 1870 a diferencia entre as porcentaxes de analfabetismo en ámbolos sexos é de cáseque 30 puntos, mentres que no global español esta diferencia é unicamente de pouco máis de 22 puntos. Isto dá idea do peso específico que o analfabetismo feminino ten en Galicia con respecto ó referente español.

Como causas xerais explicativas da situación cítanse a dispersión da poboación que obriga tanto ó alumnado masculino como ó feminino a percorrer longas distancias favorecendo así a escolarización selectiva dos varóns, o traballo infantil no ámbito familiar do que parece que se adoitaba liberar con máis facilidade ós fillos que ás fillas (BORRÁS, 1999, pp. 584-585) e a necesidade de preparar para unha futura emigración ós fillos varóns (DE GABRIEL, 1984, pp. 437-448). Froito destas limitacións e dos condicionamentos socioeconómicos específicos do país galego, con frecuencia foron aplicados no seu territorio particulares e curiosos formatos instructivos dos que a denominada *"escola de ferrado"* constitúe un bo exemplo[131] (COSTA RICO, 1989, p. 91).

Outro indicador da situación deficitaria no que atinxe á escolarización feminina en Galicia a mediados do século XIX ven dado pola escasísima implantación das escolas de mulleres adultas en territorio galego. Os datos ó respecto destacan a existencia inicial dun número escaso de centros: unha escola na cidade de Ourense (GUEREÑA, 1990, p. 456) e outras dúas na cidade de Pontevedra. Os tres eran centros escolares de titularidade pública e o número de alumnado asistente ás mesmas era realmente exiguo en comparanza co resto do Estado Español.

---

[130] *O mesmo autor -DE GABRIEL (1984, p. 440)- sinala que as diferencias entre homes e mulleres neste eido son menores que no que atinxe ás cifras de analfabetismo total. En efecto a porcentaxe de homes semianalfabetos acadaba o índice do 4,36 %. As cifras manexadas para a totalidade do Estado Español eran un 4,92 % de mulleres semianalfabetas e un 4,08 % de homes semianalfabetos.*

[131] *Formato de instrucción, de iniciativa privada e implantación en amplas zonas rurais, articulado en base a un traballo docente retribuído unicamente en especies agrarias (millo, centeo, patacas, ovos...). Habitualmente a carencia de medios de tales "escolas" era enorme, como igualmente minguado adoitaba se-lo nivel de coñecementos e a preparación "pedagóxica" da persoa "docente" encargada da instrucción do alumnado (Véxase DE GABRIEL, 1986).*

A construcción dos alicerces que haberían de fundamentar unha progresiva apertura á muller galega da escolarización ó longo do século XIX atópase en íntima relación coa apertura do debate sobre a cuestión feminina e coa recepción en Galicia do ecoar do movemento feminista. No contexto galego BARREIRO FERNÁNDEZ (1991b) ubica cronoloxicamente o debate feminista inicial entre os anos 1846 e 1868, xusto no intre no que tamén se producía no mesmo referente a toma de conciencia sobre outros aspectos de grande calado na configuración sociocultural do País: a crise do capitalismo, a particular estructura agraria galega, o Provincialismo como movemento político emerxente, a emigración como vía normalizada de subsistencia, etc. A este respecto cómpre sinala-la existencia de posturas enfrontadas sobre cal teña sido o nivel real de implantación do movemento feminista en Galicia. Así mentres que FREIRE (1993) e BLANCO (1997, p. 62) afirman que o movemento feminista non posúe apenas ningunha presencia na Galicia do XIX nin tan sequera durante as tres primeiras décadas do século XX[132], MARCO (1993. p. 87) considera que tales afirmacións carecen de rigor.

En xeral a profesionalización docente feminina en Galicia estivo marcada durante todo o século XIX pola inferioridade valorativa: a muller non se lle recoñeceu ata 1883 o dereito a rexentar escolas mixtas e a implantación desta medida orixinaría reiteradas protestas en base a argumentos peregrinos (falta de adaptación, incompetencia, acoso sexual...) (Véxase DE GABRIEL, 1988, p. 224).

En relación coa aínda incipiente conformación dun sentido diferencial galego -como xermolo dun futuro sentimento nacionalista co seu correspondente cauce político- é constatable a existencia de certos plantexamentos de carácter feminista, nos que están presentes rasgos fourieristas, mesturados difusamente cos postulados ideolóxicos do provincialismo que constitúe a primeira fase -anos corenta do século XIX- na configuración do galeguismo pre-nacionalista (MAIZ, Cit. por BLANCO, 1997, p. 66). De tódolos xeitos este emancipacionismo provincialista -que tamén aparecerá elaborado literariamente na obra de Rosalía de Castro- revélase como considerablemente ambiguo e non supuxo o desenvolvemento de actuacións concretas ó respecto da cuestión feminina. Exemplos como o

---

[132] *En concreto a última autora sostén que aínda no momento presente existe un elevado nivel de descoñecemento sobre a cuestión pero que todo semella confirma-la súa postura ó respecto da mesma. Engade ademais que o movemento feminista galego desa época estivo marcadamente dominado polo aparello ideolóxico do catolicismo.*

do xornal de inspiración provincialista *"El Iris del Bello Sexo"* poden constituír un exemplo ó respecto[133]. Mesmo o galeguismo rexionalista dos últimos anos do XIX e dos primeiros anos do XX habería de loitar pola igualdade xurídica de homes e mulleres sen previamente realizar crítica algunha dos postulados tradicionais sobre a función social da muller, que en Galicia se construía en base ó símbolo da nai-forte (BARRIO e SANTOS, 1988, p, 205). Eivas similares son manifestamente constatables no caso doutros nacionalismos da periferia española (NASH, 1991, pp. 615-616).

O estourido revolucionario de 1868 en España significou a aparición dun lene movemento de signo positivo para a promoción da muller en xeral e para a súa significación como suxeito educativo en particular[134]. Esta saliencia educativa da muller posterior a 1868 asentábase na necesidade de racha-los postulados contrarios á mesma que eran tradicionalmente defendidos dende o poder. En especial avanzar en tal dirección pasaba inevitablemente por frea-las directrices que ó respecto trazaba a Igrexa, estructura fáctica particularmente arraigada na sociedade ruralizada da Galicia do momento. Tal como sostén SUÁREZ PAZOS (1990) *"dentro del sexenio 1868-1874 el interés por la educación de la mujer se centraba en alejarla de la influencia del clero de tan fuerte incidencia en Galicia"* (p. 308).

É necesario sinala-la existencia, na Galicia de finais do XIX, de certa aportación laica de promoción privada á escolarización feminina aínda que tal aportación non acadou en termos cuantitativos grande relevancia. A este respecto VALÍN (1990, p. 345) cita como acción pioneira na integración feminina no ámbito do ensino laico privado a levada a cabo no colexio *"Miser y Viriato"* de Vigo no ano 1892[135]. Esta iniciativa sería posteriormente continuada por outras xa entrado o século XX, que habían de nacer á sombra fértil do mecenazgo con raíz no

---

[133] *Nesta publicación escribían homes utilizando pseudónimo feminino e os seus artigos adoeceron dun marcado pouso reaccionario ó respecto da feminidade.*

[134] *En calquera caso o ronsel da revolución de setembro non significou de entrada ningún incremento nas oportunidades ofertadas á muller para a súa participación política e as estructuras de poder, manexadas obviamente por homes, dificultaban ou imposibilitaban a participación feminina. Resulta sintomático a este respecto que cando se establece o sufraxio universal masculino -ano 1869- o voto da muller quedou totalmente excluído e as voces contra esta medida foron realmente insignificantes. Pola contra cómpre salientar a este respecto que na práctica a muller galega xa viña participado, a veces indo moito máis alá dun mero apoio reivindicativo, en iniciativas de indubidable conflictividade social, tales como a loita contra o pago de trabucos, contra o sistema de quintas ou contra a manipulación electoral (Véxase SUÁREZ PAZOS,1990, p. 309).*

[135] *Este centro, como tantas outras entidades de ensino laico que aparecen nos anos posteriores á "Gloriosa", naceu mercede ó patrocinio e mecenazgo de sociedades situadas no ámbito do librepensamento e da masonería. En Galicia este tipo de mecenazgo sería notorio a partir da última década do século (Véxase VALÍN, 1990, pp. 338-347).*

movemento asociativo orixinado basicamente no seo da emigración galega en América e do que un exemplo sobranceiro foron as denominadas *"Sociedades de Instrucción"*.

Cómpre igualmente destaca-la progresiva adquisición de peso específico en Galicia do Krausismo, iniciado no seo da universidade galega, para incorporarse posteriormente de xeito gradual á xeralidade do tecido educativo galego convertíndose nun dos axentes significados na dinamización socioeducativa da rexión e integrando nesta dinamización as liñas de acceso feminino á educación que se estaban xa a promocionar noutros lugares do Estado[136].

Para obter unha idea cuantificada da evolución seguida pola escolarización galega, no que respecta ás diferencias relativas co resto do Estado Español, dende criterios de xénero, no último tercio do século XIX consultémo-la táboa seguinte na que se reflicten os datos comparativos entre o total do Estado Español e Galicia correspondentes ós índices de alfabetización por sexos para os anos 1870 e 1900 (DE GABRIEL, 1984)[137]:

TÁBOA 3: Alfabetización por sexos en Galicia e España (1870 e 1900)

	1870		***1900***	
	LEN E ESCRIBEN	**NON LEN NIN ESCRIBEN**	**LEN E ESCRIBEN**	**NON LEN NIN ESCRIBEN**
GALICIA	*H: 285.630*	*H: 522.706*	*H: 359.872*	*H: 496.833*
	M: 66.434	*M: 914.220*	*M: 148.740*	*M: 886.777*
ESPAÑA	*H: 2.823.964*	*H: 5.096.758*	*H: 3.831.345*	*H: 5.068.056*
	M: 1.247.859	*M: 6.881.410*	*M: 2.395.839*	*M: 6.806.834*

Elaboración propia
FONTE: DE GABRIEL (1984)

É un feito que na Galicia de fin do século XIX, a porcentaxe de analfabetismo feminino diminuiu con máis forza que a porcentaxe masculina -DE GABRIEL (1984) atribúe unha proporción entre xéneros 10:7 (mulleres:homes) a esta diminución- sen embargo é

[136] *A súa aparición deu lugar a numerosos conflictos entre as vellas estructuras esclerotizadas no seu conservadurismo e os novos movementos científico-intelectuais que estaban en pleno proceso de difusión no marco universitario. Tanto a denominada "Primeira Cuestión Universitaria" como a "Segunda Cuestión Universitaria" foron mostras desta pugna.*

[137] *Outros estudios do tema aportan datos moi semellantes a estes. Por exemplo PORTO (1986) conclúe datos similares para o ano 1877. A diferencia máis relevante radica na porcentaxe de mulleres totalmente analfabetas que para este autor sería do 80,98 %. (a porcentaxe dos varóns -62,68 %- ven sendo semellante á que resulta dos datos expresados na táboa.). Pola súa parte SCANLON (1990) manexa unha procentaxe do 86,03 % de analfabetismo feminino para o contexto español no ano 1877, atribuíndo ó mesmo periodo unha taxa de analfabetismo masculino do 64,83 %. SANTOS GUERRA (1984) utiliza como índice de analfabetismo feminino en España -ano 1887- o de 81,2 % das mulleres. Esta cifra resulta en todo caso sensiblemente superior á atribuída ós homes (61,7 %).*

significativo que esta relación fora inferior con respecto ó marco xeral do Estado Español durante o mesmo periodo de tempo.

No que atinxe ó acceso da muller á profesionalización docente cómpre sinalar que as Escolas Normais Femininas chegaron a Galicia unicamente despois de 1860 e, tal como sinala PORTO (1990 e 1994)[138], nos momentos iniciais a matrícula foi considerablemente inferior á existente nas Escolas Normais de mestres. Os programas de estudio para as futuras mestras incluían unha notable diferenciación curricular baseada no xénero que se concretaba na necesidade de que estas acadasen coñecementos de hixiene e debuxo para costura que non se esixían ós varóns.

Unha iniciativa de grande repercusión na práctica pedagóxica, polo que significou para o acceso da muller galega menos favorecida a plantexamentos educativos formalmente innovadores, foi a implantación en Galicia das colonias escolares que foron desenvolvidas seguindo a proposta do *"Museo Pedagógico Nacional"*[139]. Aínda que a primeira colonia realizada en Galicia -organizada en 1893 para escolares de Santiago de Compostela- destinouse unicamente ós alumnos varóns (ata un total de trinta e dous inscritos nas escolas públicas de Santiago ou nas escolas sostidas pola Sociedade Económica de Santiago), moi pronto, coa chegada do século XX, se haberían de convertir nun instrumento educativo equiparador en termos de xénero e aberto tamén ó alumnado feminino (Véxase PORTO, 1986, pp. 197-210). As colonias escolares desenvolvidas en Galicia sufriron inicialmente algunhas limitacións de tipo orzamentario que eivaron o seu alcance e efectividade didáctica (COSTA RICO, 1989)[140].

En termos de posibilidades o certo é que fóra dos centros escolares as cousas tampouco eran fáciles nesta época para a muller galega no que atinxe ó seu acceso á formación. Tal como afirma SUÁREZ PAZOS (1990, p. 315) en Galicia *"la única formación, fuera del ámbito escolar y de los preceptores particulares, que encontraba la mujer gallega se la*

---

[138] *Este autor ten feito unha aproximación ás circunstancias do nacemento e da evolución da Escola Normal Feminina de Pontevedra en base a fontes documentais diversas (actas de reválida, estados de matrículas e exames, etc.). En PORTO (1994) o estudio abarca ata o remate da Guerra Civil.*

[139] *A tradición das colonias escolares tiña nacido da man do pastor suizo Walter Bion en 1876. O modelo implantouse pouco a pouco en cáseque toda Europa. En España foron promocionadas polo primeiro director do "Museo Pedagógico Nacional" -creado en 1882-, D. Manuel B. Cossío, personalidade relevante e significada no seo da ILE. A iniciativa adoptouse en firme xa no ano 1887.*

[140] *Este autor sostén que as colonias escolares tan só acadaron un nivel de difusión axeitado cando se lles asignou -curso 1894-95- unha subvención de 20.000 pts. con cargo ós presupostos estatais.*

ofrecía la Sociedad Económica de Amigos del País con sus cátedras de dibujo y francés. Y para ello sólo se beneficiaban de esta institución algunas mujeres que habitaban en la ciudad de Santiago. El resto no tenía más que tres posibilidades: carecer de todo tipo de instrucción y escolarización, asistir regularmente a las escuelas primarias -donde poco más aprendían que coser y rezar- o, por último, instruírse privadamente con una cultura superficial y de adorno".

Algunhas accións específicas trataron de mellora-la precaria situación educativa da muller galega. Unha destas accións articulouse mediante a creación das denominadas *"Escolas de Fundación"*, orientadas á instrucción de alumnas nacidas no seo dos estamentos máis baixos da sociedade galega, a pesar de que en tales centros atopábanse grandes limitacións estructurais e carencias aínda maiores que as existentes nas escolas de tipo estatal (ALVAREDO, 1993, p. 74). Outras iniciativas de certa relevancia foron, no contexto galego, as dirixidas á creación de centros específicos para a escolarización de mulleres adultas: as *"Escolas de adultas"* e as *"Escolas dominicais"*. En todo caso a carencia de recursos e o desinterese xeral impediron que este tipo de centros se consolidara e que acadara unha difusión ampla. Así GUEREÑA (1990. p. 461) informa de que en toda Galicia non existía á altura de 1880 ningunha escola de adultas. En 1885 constata a existencia de dúas na Coruña cun total de 84 alumnas. No que atinxe ás escolas dominicais rexistra, durante o ano 1880, a presencia de dous centros: un na Coruña, de carácter privado, cunha matrícula de 320 alumnas e outro en Pontevedra, tamén privado, con 68 alumnas. En 1885 aparecen rexistradas tres escolas dominicais de tipo privado na cidade da Coruña cunha matrícula total de 741 alumnas. A situación resulta francamente clarificadora en termos cuantitativos se se realiza unha comparación coa maioría das provincias do Estado Español.

No eido dos eventos concretos que significaron avances indirectos no eido da igualdade de oportunidades educativas entre ámbolos sexos merece ser nomeado o *"Congreso Regional de Pontevedra"*[141] celebrado en 1887 no que o profesorado galego tivo ocasión de tomar contacto coa Institución Libre de Enseñanza aínda que *"la actividad desarrollada no puede reducirse únicamente al impulso dado por la ILE; es, de igual modo, una manifestación de la vida pedagógica oficial"* (PORTO, 1986, p. 159). Nalgunha das xornadas deste congreso

---

[141] *Naceu na liña de popularización destes eventos que seguiu ó Congreso de 1882. Congresos similares celebráronse en diferentes capitais de provincia españolas de forma sucesiva durante o remate do século XIX.*

abordouse o tema da educación feminina aínda que este tratamento desenvolveuse dun xeito notablemente ortodoxo en relación ós principios tradicionais que asignaban exclusivamente á muller o papel de nai, esposa e administradora do fogar (PORTO, 1986, p. 165)[142]. Sostén CID (1989b, p. 41) que os principios pedagóxicos da ILE foron divulgados en Galicia durante os primeiros anos do século XX pola prensa e por activistas de renome entre os que cabe salientar, no contexto da provincia de Ourense, a figura de Eloy Luís André.

Cómpre de igual modo sinala-la relevancia da prensa finisecular galega en relación ó acceso feminino ó ensino. ROIG (1977) e ALVAREDO (1993) atribúenlle a este axente unha notable función divulgadora, durante os últimos lustros do século XIX, ó respecto da necesidade de promocionar educativamente á muller en Galicia[143].

BARREIRO FERNÁNDEZ (1981, p. 355) amosa como peculiaridades socioeconómicas específicas de Galicia no primeiro tercio do século XX dentro do contexto español, as derivadas da súa situación periférica e non modernizada, cunha emerxente configuración do sentimento nacionalista, con preeminencia do sector primario e notable ausencia de industrialización, con separación entre as loitas reivindicativas do proletariado e as do campesiñado, con afianzamento dunha pequena burquesía comercial na maioría das cidades galegas e cun marcado atraso educativo que afectou dun xeito especial ó sector feminino.

Boa parte das limitacións estructurais trataron de ser subsanadas co propio capital económico orixinado no alén mar polas remesas de emigrantes mercede ás iniciativas -tinguidas a miudo de carácter filantrópico- que xurdiron de persoas emigradas en situación económica de importante fortuna. En efecto, xa superada a primeira década do século XX, comezou a ser relativamente frecuente en Galicia a aparición de escolas *"americanas"*. Habida conta de que estas escolas tiñan sido creadas primordialmente para que a poboación escolar das diferentes bisbarras acadara unha formación básica que lle permitira afronta-la emigración cun mínimo de condicións, a escolarización de rapaces superaba claramente á das nenas toda vez que o groso do continxente emigrante era masculino. En todo caso os nenos e

---

[142] *O título do tema foi "Educación de la mujer en armonía con el triple aspecto de hija, esposa y madre". Nunha disertación a cargo de D. Manuel Martínez -da escola Froebel de Pontevedra- demostrouse en base a datos estatísticos que a educación que se daba á muller era deficiente e que existía unha enorme desigualdade entre o número de mulleres escolarizadas e o número de homes.*

[143] *Un exemplo: no "Diario de Lugo" abordábase a publicación en 1881 dunha serie de artigos sobre a situación da "instrucción doméstica para señoritas" en diversos países europeos.*

as nenas estaban nestes centros separados en aulas diferentes e recibían formación tamén distinta (VALÍN, 1990, p. 345).

A presencia en Galicia do movemento feminista -que debería actuar como catalizador da educación da muller e como instrumento de instauración normalizada do ensino mixto- a principios do século XX semella ser -a pesar do pequeno debate que existe ó respecto- considerablemente feble e a polémica feminista revélase dominada no contexto galego polas ideas do catolicismo. De feito o catolicismo antifeminista promoveu a publicación de numerosas obras destinadas a contrarresta-lo avance da doutrina feminista tal e como se desenvolvía en Europa nesa época (FREIRE, 1993) e ó mesmo tempo é doado percibir algunhas pegadas da tradición católica na obra de figuras significadas do feminismo galego como Pardo Bazán, Juana de Vega, María Barbeito, Sarah Escarpio, Sofía Casanova ou Luz Morales (BLANCO, 1997, p. 62).

Esta escasa presencia da polémica feminista[144] proxéctase tamén sobre a prensa e as publicacións periódicas do momento en Galicia. Nelas segue dominando a imaxe tradicional da muller, e a sumisión ós dictados patriarcais sendo a reivindicación igualitaria relativamente infrecuente. Así a prensa destinada especificamente á muller podería ser caracterizada de *"feminina"* pero nunca de *"feminista"*[145] (BLANCO, 1997, p. 63). Nos xornais galegos dirimíronse secuencias dun debate en torno a dous posicionamentos básicos: a muller como *"anxo do lar"*, papel no que a educación carece de especial relevancia, ou a muller como posuidora de atribucións no ámbito público polo que a súa instrucción e emancipación serían estrictamente necesarias.

En calquera caso durante o primeiro tercio do século XX a prensa revelouse como un instrumento punteiro na difusión e propaganda das correntes de pensamento dimanadas dos núcleos de poder con implantación galega. En efecto tanto a Igrexa como as distintas forzas políticas socialmente insertadas no País tratarán de facerse cun incremento da súa influencia en base ós medios escritos cos que contan ó seu servicio. Neses medios aparecerán, loxicamente, orientacións sobre o papel feminino na sociedade e sobre a cuestión da

---

[144] *As organizacións feministas son moi escasas en toda Galicia. A pesar de todo existiron algúns núcleos subalternos con respecto a organizacións de ámbito estatal ou internacional: na Coruña creáronse sucursais da "Liga Internacional de Mujeres Ibéricas e Hispanoamericanas" e da "Cruzada de Mujeres Españolas". Tamén a esquerda republicana e socialista creou as súas propias organizacións femininas en boa parte para contrarresta-lo forte proselitismo da dereita; naceron así na Coruña a "Agrupación Republicana Femenina" e a "Juventud Republicana", en Vigo a "Agrupación Femenina del Partido Radical", en Ferrol o "Patronato Femenino", o "Grupo Socialista Femenino" e as "Juventudes Femeninas Socialistas" e en Pontevedra a "Agrupación Femenina del Partido Republicano Radical Socialista".*

[145] *Exemplo paradigmático desta prensa podería se-la publicación "El Ángel del Hogar" dirixida por Sarah Escarpio.*

educación igualitaria dos sexos. Xurdiron así no ámbito galego, por unha parte, algunhas publicacións de tipo xornalístico que presentaban modelos de educación laica abertos á muller na mesma liña do progresismo decimonónico; nas súas antípodas figuraron publicacións xornalísticas que desenvolvían postulados asimilados ós vellos plantexamentos conservadores. Entre os primeiros CID (1993, p. 61) destaca *"La Libertad"*, de Pontevedra -aínda que nel colaboran moitísimas firmas non galegas- e *"El Pueblo Gallego"* de Vigo. Entre os segundos os exemplos máis sobranceiros foron *"Galicia"*, *"Heraldo de Galicia"* e *"La Región"* de Ourense (CID, 1989a, p. 90; 1989b, pp. 39-40). Nestas últimas publicacións aparecería, de xeito invariable, a visión que da muller e da súa educación interesaba á Igrexa Católica.

BENSO e NOGUEIRA (1990a, p. 67) aseguran que nas páxinas de *"La Región"*[146]*:* a Igrexa empeñábase en mante-la asignación para a muller do eido privado e doméstico (*"a raíña do fogar"*). Este modelo trascendería todo o tratamento dos temas educativos en relación á muller que se mantivo como liña de opinión do xornal. Posteriormente, cando xa *"La Región"* levaba dez anos de vida, apareceu outro xornal no contexto ourensán -*"La Zarpa"*[147]- cunha vectorización ideolóxica claramente antagónica en relación á publicación conservadora. Este xornal, que se presentaba como voz dos sectores republicanos, obreiros e agraristas, perfilou un modelo de muller contrario ó postulado en *"La Región"*: a miudo aparecería a muller baixo a imaxe estereotipada de campesiña ou de pequeno burguesa, posuidora dunha grande conciencia política e comprometida de facto con reivindicacións de tipo social (BENSO e NOGUEIRA, 1990b, p. 78). Sen embargo, contra o que podería parecer a priori, en *"La Zarpa"* foi relativamente escasa a presencia de artigos referidos ós asuntos relacionados coa educación feminina. É posible que isto de debera á tendencia a desenvolve-la problemática de tipo social dende unha perspectiva xeral, o que dificultaba en certo modo a análise detallada dos aspectos configuradores da mesma. CID (1992, pp. 82-89; 1994, pp. 25-28) cita ademais outros dous xornais progresistas republicanos na provincia ourensá nos que a cuestión da educación da muller e da educación mixta atoparía algún eco: o semanario *"La República"* -creado en maio de 1930- e órgano da agrupación socialista *"La Lucha"* (editado entre 1931 e 1932).

---

[146] *O xornal aparecería en 1910 fundado pola sociedade "Acción Social Católica" e tivo basicamente como lectores ós membros das oligarquías -xurdidas inicialmente nos medios rurais pero xa habitantes nese intre da cidade- posuidoras dunha estructura ideolóxica profundamente conservadora.*

[147] *Publicación fundada por Basilio Álvarez en 1921 como órgano do agrarismo ourensán. Os xornais agraristas de tipo local coñeceron unha grande proliferación no primeiro cuarto de século por todo o país galego. A partir do 16 de novembro de 1929 incluirá unha "Página Pedagógica" dentro da publicación, seguindo o modelo que outros xornais tiñan xa utilizado (por exemplo o "Faro de Vigo" dende 1926).*

A pesar de tódalas eivas e dificultades a situación da muller galega nas décadas anteriores á Guerra Civil tiña comezado unha traxectoria clara hacia a súa equiparación co varón no eido instructivo. Así COSTA RICO (1989) -a pesar de manexar para Galicia porcentaxes de analfabetismo diferentes ás facilitadas por CAPEL (1990, p. 750)- insiste en que, de calquera xeito, os índices de analfabetismo feminino -cun indubidable valor sintomático ó respecto- implican a existencia dun claro proceso de aproximación gradual ás porcentaxes referentes ó analfabetismo masculino durante todo o primeiro tercio do século XX:

TÁBOA 4: Evolución das porcentaxes de analfabetismo por sexos na poboación galega entre 1900 e 1930

	MULLERES	**HOMES**
1900 [148]	*81,35 %*	*55,80 %*
1910	*73,59 %*	*52,14 %*
1920	*64,65 %*	*45,89 %*
1930	*52,60 %*	*36,57 %*

Elaboración propia
FONTE: COSTA RICO (1989)

Idéntica tendencia aparece clara na comparación entre os datos cuantitativos referidos á escolarización do alumnado galego -desglosado por sexos- e os correspondentes á totalidade do Estado Español durante os anos que clausuran o primeiro tercio do século XX:

TÁBOA 5: Alumnado escolarizado en Galicia e España (1926 e 1933)

	1926	**%**	**1933**	**%**
GALICIA	*H: 115.492*	*52,5*	*H: 141.575*	*52,6*
	M: 104.364	*47,5*	*M: 127.575*	*47,4*
ESPAÑA	*H: 938.953*	*51,4*	*H:1.218.699*	*50,8*
	M: 888.128	*48,6*	*M: 1.178.863*	*48,2*

Elaboración propia
FONTE: COSTA RICO (1989, p. 103)

A proclamación da II República provocou en Galicia a cristalización dun debate -homologable ó desenvolvido de xeito global no Estado Español- centrado especialmente en torno a tres pólos antitéticos: *escola confesional - escola laica*, *escola pública - escola*

[148] *FOLGUERA (1997, p. 466) resalta que no ano 1900 a taxa de analfabetismo feminino en Galicia era das máis altas de España -81,4 %- sendo só lixeiramente superada polas rexións de Murcia e Baleares.*

privada e *escola neutra - escola de clase*[149]. Esta controversia viuse mesturada en Galicia co ecoar dun factor específico de natureza política, froito da puxanza crecente do nacionalismo galego nese periodo e relacionado coa necesidade dun modelo propio de escola axeitado ás especificidades do territorio e ás particularidades culturais do País (CID, 1994, p. 181). Estes particularismos afectaron ó tratamento dado á cuestión feminina no eido da educación. O galeguismo liberal, herdeiro do vello movemento rexionalista, participaría tamén na loita pola promoción educativa feminina no escenario galego aínda que en modo algún constituiría unha forza decisiva ó respecto. A postura ideolóxica do galeguismo anterior á Guerra Civil con respecto á cuestión feminista é calificada por BLANCO (1997, pp. 71-72) como de ambigua. Asegura esta autora que no galeguismo conviviron posicionamentos xerais claramente favorables á equiparación formal da muller e do home -por exemplo mediante a promoción do sufraxio feminino nos debates parlamentarios- con posturas de evitación de pronunciamento público ó respecto[150]. En todo caso a participación feminina no desenvolvemento político galeguista nos anos anteriores á Guerra Civil semella considerablemente reducida[151]. Neste mesmo ámbito atopamos claros síntomas da escasa equiparación da muller dentro do nacionalismo galego tanto no escasísimo número de entidades femininas creadas dentro do galeguismo republicano (FREIRE, 1993, pp. 83-84)[152] como na reducida cantidade de colaboracións referidas á problemática feminina galega no órgano do galeguismo *"A Nosa Terra"* (BLANCO, 1997, pp. 64-65)[153].

---

[149] *O debate plantexouse tanto dende aqueles sectores educativos vencellados á reforma educativa emprendida dende o Ministerio de Instrucción Pública (especialmente o PSOE e a ILE) como dende as asociacións do maxisterio que posuían órganos de expresión específica (por exemplo na provincia de Ourense a "Asociación Provincial del Magisterio Primario" expresábase por medio da publicación "Magisterio Orensano" e a "Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Orense (ATEO) sostivo a publicación "Escuela de Trabajo" (Véxase CID, 1989b, p. 38).*

[150] *As personalidades galeguistas -Vilar Ponte, Otero Pedrayo, Castelao- apoiaron o sufraxio feminino nas cortes. Outros significados dirixentes políticos galegos non integrados no galeguismo tomaron no debate sobre o sufraxio un posicionamento contrario á promoción da igualdade de dereitos entre os sexos. Este é o caso do médico Novoa Santos, autor de dúas obras nas que amosaba os seus posicionamentos ó respecto da cuestión ("La indigencia espiritual del sexo femenino. Las pruebas anatómicas y fisiológicas de la pobreza mental de la mujer. Su explicación biológica" (1908) e "La mujer, nuestro sexto sentido y otros ensayos" (1929).*

[151] *Ó respecto BLANCO (1997, p. 69) salienta entre estas escasas accións unha conferencia de Pura Lorenzana con finalidade de proselitismo hacia as mulleres católicas -dirixíase á ofertar á "Juventud Católica Femenina" as propostas do galeguismo- publicada nos "Suplementos de Nós" en 1931 ou a participación, acorde cos plantexamentos patriarcais vixentes, da mestra Xosefa Iglesias Vilarelle nos proxectos culturais do galeguismo de dereitas.*

[152] *Tan só se activaron na Coruña, Betanzos e A Estrada.*

[153] *A autora cita entre estas colaboracións o manifesto "As mulleres galegas" -publicado o 20 de marzo de 1936 no que un grupo de mulleres ourensás reivindican a participación da muller no proxecto nacionalista pero non abordan cuestión algunha referida á problemática feminina, e a sección titulada "O recanto da muller" onde se publicaron escritos de diversas mulleres nos que por veces incluso semella existir un rexeitamento dos plantexamentos feministas.*

Próximo ó referente nacionalista salienta a figura de Xoán Vicente Viqueira (1886-1924) - para PORTO (1986, pp. 319-328) constitúe un elo entre o galeguismo e o institucionalismo[154]- como defensor da educación da muller galega no marco do que el denominou *"nova educación galega"* (COSTA RICO, 1996). Para esta educación feminina Viqueira matinou a conveniencia de abrir en Galicia escolas secundarias e superiores femininas tomando como modelo a *"Residencia de Señoritas"* e o *"Instituto para la Educación de la Mujer"* que tiñan sido implantados en Madrid e noutras cidades (Véxase COSTA RICO, 1996, p. 83).

É constatable de tódolos xeitos a existencia dun tenue pero pertinaz incremento, ó longo destes anos, no interese pola educación feminina no ámbito galego a pesar de que o mesmo se vería freado durante o bienio de goberno da CEDA (CID, 1989b, p. 49). Este interese sostido queda reflectido por exemplo no feito de que se mantivera relativamente estabilizada a producción editorial galega referida á educación da muller (COSTA RICO, 1989).

Outro indicador -que habería de perpetuarse de xeito máis ou menos continuado no tempo- da preocupación pola educación da muller reflíctese no feito de que se plantexara con moita frecuencia a necesidade de aborda-la temática da educación feminina nos diversos congresos que, sobre temas de desenvolvemento pedagóxico, se levaron a cabo en Galicia antes da Guerra Civil. A tradición congresual, que enlaza coas actividades desenvolvidas no último cuarto do século XIX, abordou a miudo o tema aínda que, tal como indica COSTA RICO (1989, pp. 242-257), estas aproximacións se fixeran habitualmente dende unha óptica ubicada en posicionamentos tradicionais. Cabe destaca-la importancia concedida a este aspecto no *"Certame e Congreso Pedagóxico"* celebrado en Lugo en outubro de 1923, evento no que esta cuestión se constituiu nun dos catro núcleos temáticos sobre os que se centrou o debate pedagóxico que se desenvolveu no mesmo[155].

O peso das ordes relixiosas na ensinanza feminina continuou a ser notable ata o estourido da Guerra Civil. Na provincia de Ourense constátase unha notable prevalencia destas ordes

---

[154] *Sobre as relacións entre a ILE e Viqueira véxase PORTO (1986, pp. 319-333).*

[155] *Anos antes do remate do século XIX xa Montero Ríos tiña disertado no congreso celebrado en Pontevedra (1887) sobre a educación diferencial segundo os sexos. En 1894, tamén en Pontevedra, analizouse o tema do traballo manual na muller. No ano 1899 debatéronse os problemas da asistencia ás escolas mixtas.*

(CID, 1994, p. 111) [156]. Este autor refire que, ademais, a Igrexa promoveu en Ourense dúas accións concretas que respostan nidiamente ós posicionamentos eclesiásticos tópicos con respecto á educación da muller: a *"Escuela Obrera Nocturna"* -publicitada pola Igrexa en diversos foros provinciais como modelo de moralidade feminina- e a *"Escuela Dominical para Sirvientas"* creada polas Carmelitas. Entre as figuras laicas que se significaron na promoción de tales accións salienta Blanca Calvo e Alfonso Iniesta (Véxase CID, 1989b, p. 49).

As colonias escolares seguiron a constituír ata a Guerrra Civil un instrumento optimizador para o acceso feminino ás estructuras da ensinanza regulada en Galicia. Estas actividades fóronse convertindo -sobre todo nos anos trinta- en instrumentos normalizadores para unha educación máis integral, dentro da liña ortodoxa do vello institucionalismo, tratando de achegar temporalmente ó alumnado de ámbolos sexos realidades naturais e humanas, lúdicas, descoñecidas e saudables (sobre todo o mar e a montaña). O uso das colonias foi fomentado nesta época especialmente entre os centros escolares da cidade de Vigo (COSTA RICO, 1989, pp. 309-315) aínda que tamén se desenvolveran experiencias importantes deste tipo a cargo de centros de Ferrol, de Pontevedra ou de Lugo.

O enraizamento do movemento feminista significou na Galicia do momento un catalizador para a equiparación feminina en xeral e para a promoción educativa da muller en particular. MARCO (1993, pp. 87-101) atribúe o maior protagonismo na activación da polémica feminista en Galicia durante os anos trinta a dúas figuras: María Vinyals e María Barbeito. Outras fontes salientan tamén a obra de figuras como a catedrática de pedagoxía na Escola Normal de Pontevedra Ernestina Otero (Véxase ANÓNIMO, 1996a, p. 6)

María Vinyals[157] abordou a miudo en diferentes escritos a relevancia da educación da muller como instrumento de rexeneración social habida conta do papel que se lle asignaba na educación dos fillos e fillas. A partir deste plantexamento funcional loitou teimudamente pola

---

[156] *Como exemplo da mentalidade con respecto á muller que subxacía á práctica educativa destas ordes relixiosas CID (1994) cita nunha referencia que aparece no ideario das Servas de S. José: "Formación cristiana de la familia, sinónimo de patria y hogar, sin olvidar la orientación que la vida moderna exige a la mujer".*

[157] *Naceu en Soutomaior en 1875 -aínda que boa parte da súa vida transcorreu en Madrid e na illa de Cuba- no seo dunha familia aristocrática o que non lle impediu militar no Partido Socialista. Foi muller de grande cultura e de significadas inquedanzas sociais.*

promoción da educación feminina; así por exemplo na conferencia *"El feminismo y la galantería"*[158], defendeu a igualdade de educación e de dereitos entre muller e varón.

Pola súa parte María Barbeito[159], na mesma liña de pensamento que tiña promovido a Institución Libre de Enseñanza, abogou en diversos escritos e conferencias pola educación mixta e pola igualdade entre sexos, no que atinxía á igualdade de oportunidades e á educación recibida. As actividades realizadas por María Barbeito nestes eidos foron moi numerosas (COSTA RICO, 1989, p. 153)[160].

Tanto María Vinyals como María Barbeito ou como tantas outras figuras similares atopáronse a miudo coa intolerancia e os posicionamentos dogmáticos de sectores reaccionarios que non dubidaron en artellar diferentes campañas de prensa contra os seus plantexamentos ou mesmo contra as súas persoas (MARCO, 1993, pp. 90-91).

Nos anos da posguerra a situación en Galicia en relación ó tema que nos ocupa non se diferenciou sustancialmente dos parámetros vixentes en todo o Estado xa analizados con anterioridade. Tal situación viuse, se cabe, agravada polos particularismos económicos, sociais e culturais do contorno galego. Tan só algunhas figuras concretas constituíron unha fráxil ponte que permitiu puntualmente enlazar con certos aspectos avanzados para a integración educativa da muller que tiñan sido desenvolvidos con anterioridade á Guerra Civil (véxase BARREIRO RODRÍGUEZ, 1990). A mesma tónica prolongaríase posteriormente durante os anos centrais do século XX e unicamente se iniciaría certo cambio a partir do "desarrollismo" dos anos sesenta, periodo no que ademais confluiron tamén algunhas influencias de orixe foránea entre as que o pensamento feminista posúe entidade específica.

---

[158] *Conferencia pronunciada en 1916 no "Recreo de Artesanos" de Pontevedra.*

[159] *María Barbeito y Cerviño (1880 - 1970) iniciou o seu labor profesional no ano 1901. En 1911 foi nomeada directora da Escola Pública Graduada de Párvulos de A Coruña, cargo que ocuparía ata o seu pase á Inspección no ano 1931. Sería destituida ó estoura-la Guerra Civil. As súas aportacións á innovación educativa ubicáronse na liña das correntes pedagóxicas próximas ó activismo, prestando grande atención ás prácticas propostas polos movementos renovadores de principio de século: visitas escolares, método de proxectos, elaboración de xornal, museo escolar itinerante, teatro, aproximación á realidade natural circundante, etc. A Historia da Educación recoñece en María Barbeito a un dos grandes prestixios no eido da innovación educativa nos anos anteriores á Guerra Civil así como unha das máis significadas promotoras da educación feminina. Neste último eido foi autora de "La mujer antes, ahora y después" obra publicada en 1934. Escribiu outros nove traballos publicados, cinco traduccións, diversas conferencias e artigos de prensa e da memoria "Países y escuelas" referida a unha visita de estudios realizada a diversos centros da vangarda pedagóxica en 1935.*

[160] *Este autor cita como exemplo significativo, por mor da súa grande resonacia pública, a conferencia pronunciada na "Reunión Recreativa e Instructiva de Artesanos" na cidade da Coruña.*

Cómpre ademais poñer de manifesto que o feminismo de segunda onda, chamado a activa-lo progreso no ámbito das relacións entre xénero e educación, chega a Galicia retardado con respecto ós centros estatais do mesmo e revélase, simultaneamente, como moi dependente dos particularismos da vertebración política galega (BLANCO, 1997, p. 142). Esta autora categoriza o proceso de incorporación da terceira onda feminista á realidade galega en tres fases: unha de conformación situada en torno a 1975, unha de eclosión que se prolongará ata os anos centrais da década dos oitenta e unha fase de transformación que se prolonga ata o momento presente (véxase BLANCO, 1997, pp. 142-143). Por último dende finais dos anos oitenta e durante toda a década dos noventa o feminismo galego entra nun proceso de superación da relevancia anteriormente conferida a aspectos como as agresións sexuais e a violación para convertirse nun feminismo máis social cada vez máis adaptado ós particulares condicionamentos da esquerda política galega. Simultaneamente neste periodo toma forma unha certa práctica feminista desenvolvida dende posicionamentos políticos de dereitas que ten como principal obxecto contrarresta-la apropiación feminista que viña sendo patrimonio exclusivo da esquerda política. En todo caso unha das características específicas do feminismo galego tralo remate do franquismo é a proximidade entre este movemento e as organizacións políticas actuantes no País[161]. Por outro lado froito deste periodo é unha certa reconcentración da acción de boa parte do feminismo independente galego fronte ás acción do feminismo reformista de promoción institucional (BLANCO, 1997, p. 143). Igualmente é frecuente que os colectivos e asociacións implicadas na loita pola promoción da muller galega aparezan asociados a diferentes organizacións culturais, sindicais ou doutra natureza[162].

En todo caso ó longo do periodo ó que os referimos teñen sido frecuentemente iniciadas diversas investigacións centradas no estudio da realidade feminina e das relacións entre os xéneros en relación a distintos referentes galegos entre os que se inclúe o eido académico e

---

[161] *O precedente inmediato destas manifestacións feministas pode estar no denominado "Movemento Democrático de Mulleres" presente en Galicia -especialmente en Vigo, Ferrol e A Coruña- dende o final dos anos sesenta. No seo do BNG formouse en 1986 o colectivo "Mulleres Nacionalistas Galegas" que, despois de dúas escisións con abandonos do mesmo por parte das correntes máis moderadas, acolle as demandas máis radicais do feminismo galego actual (Manifféstase mediante a publicación "Area" e fusiona a reivindicación independentista coa loita no ámbito do feminismo). Dentro do PSOE xurdiu a partir da metade dos anos oitenta o colectivo "Mulleres Progresistas", consolidadas especialmente nas cidades de Vigo e Santiago de Compostela, e que deron lugar posteriormente (1993) á "Federación Galega de Mulleres Progresistas". A dereita galega tamén promoveu o asociacionismo feminino a varios niveis sendo tal vez a mostra máis significativa a creación de "Mulleres Rurais" subsidiaria do Partido Popular.*

[162] *Moitos destes colectivos posúen órganos de expresión específicos tales como a revista "Festa da palabra silenciada" editada polo colectivo FIGA (Feministas Independentes Galegas). Igualmente algúns xornais publicaron seccións específicas relacionadas coa muller galega: entre elas as seccións tituladas "Lilith" de La Voz de Galicia, "Antígona" do Faro de Vigo e outras en A Nosa Terra.*

pedagóxico. Son moitos os centros de documentación e difusión feminista que teñen colaborado na creación de premios que ás veces inciden sobre o eido específico da integración feminina no ámbito educativo[163].

1.3.2. A escolarización mixta en Galicia

Historicamente en Galicia a escola mixta constituiu un formato educativo de limitada implantación aínda que certamente o seu nivel de xeralización acadou no caso galego cotas que superaron ás constatadas noutros marcos referenciais integrados no Estado Español. Esta realidade[164] haberíase de manter estabilizada ata o remate do século XIX e o primeiro tercio do XX e a explicación última desta persistencia pode ser atribuída, segundo a opinión de ALVAREDO (1993), á existencia dun grande medo colectivo ante a posibilidade de ruptura da estructura social básica -a familia- e á conseguinte desestructuración no que atinxe á ordenación da sociedade: *"aínda que se proclamasse que a muller era o motor da civilizaçom e que se exaltasse como nunca o seu papel de mai e educadora dos filhos, uma parte mui considerável da sociedade nom se atrevía a dizer abertamente que debía educar-se igual que o home basicamente por medo. Um imenso medo a que, sem a sua presença, se deseintegrasse a familia"* (p. 85).

Esta situación conlevou nos anos iniciais e centrais do século XIX unha crónica ausencia de escolarización entre o alumnado feminino galego -en termos comparativos co alumnado masculino- tal como se recolle na seguinte táboa, elaborada segundo as aportacións de BARREIRO FERNÁNDEZ (1991a):

---

[163] *Entre os centros de documentación podería ser salientado, polo seu sostido activismo, o Grupo de Estudios sobre a Condición da Muller "Alecrín" creado en Vigo en 1986. Entre os premios destacan o "Alecrín" e Alacrán" concedidos polo grupo do mesmo nome ás persoas ou entidades que sobresaen polas súas actitudes a favoe ou en contra da promoción feminina, o premio de ensaio "8 de marzo" concedido pola Secretaría da Muller da CXTG, ou o "Xoana Torres" concedido polo Concello de Santiago de Compostela.*

[164] *Ademais do rexeitamento xeral da simple coeducación formal dos sexos na escola desenvolvéronse a miudo dous sistemas escolares en condicións asimétricas. Un dos numerosísimos exemplos ó longo da historia atopámolo na noticia dunha fundación eclesiástica de dúas escolas separadas a cargo do arcebispo Raxoi -unha para nenos e outra para nenas- destinando 100 ducados para a escola de nenos e 80 para a de nenas. Os nenos deberían estudia-la doutrina cristiá e o demais que era habitual, mentres que a mestra debería ensinar a ler e escribir, a coser e outros mesteres propios das mulleres, xunto coa doutrina cristiá.*

TÁBOA 6: Escolas primarias galegas por sexo do alumnado en 1845

	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	GALICIA
ESCOLAS DE NENOS	*193*	*94*	*4*	*17*	***308***
ESCOLAS DE NENAS	*35*	*1*	*3*	*9*	***48***
ESCOLAS MIXTAS PÚBLIC.	*51*	*16*	*375*	*68*	***510***
TOTAL	***279***	***111***	***382***	***94***	

Elaboración propia
FONTE: BARREIRO FERNÁNDEZ (1991a)

Nesta mesma táboa se reflicte unha excepción á situación que con carácter xeral está implantada en todo o marco galego: na provincia de Ourense son maioritarios os centros escolares públicos de carácter mixto. Tal notable contradicción é interpretada polo autor -BARREIRO FERNÁNDEZ (1991a, p. 90)- como froito da pervivencia de rasgos tradicionais a nivel provincial, aínda sen desbota-las limitacións de datos que ofertan as fontes documentais da época á que nos referimos. En calquera caso DE GABRIEL (1988, p. 220) deixa claro que en Galicia o índice de alumnado escolarizado en centros mixtos era sensiblemente superior ó do resto do Estado -mesmo algúns centros escolares que oficialmente eran *"de niños"* na práctica eran de asistencia mixta- e que esta situación non deu lugar a conflictos reseñables.

En xeral a controversia sobre a conveniencia da escolarización conxunta -física e curricular- de ámbolos sexos comeza a plantexarse en Galicia a grande escala -ó igual que no resto do Estado Español- nos anos centrais do século XIX para, coa entrada no XX, difundirse en intensidade e extensión ó mesmo tempo que se producía unha significativa polarización de posicionamentos ó respecto e chegar posteriormente á implantación institucional -aínda que unicamente en breves periodos intermitentes- durante os intervalos de goberno progresista na II República.

No debate sobre a normalización da escolarización mixta de ámbolos sexos, desenvolvido en Galicia durante o último tercio do xéculo XIX, tivo un papel preponderante a prensa como axente de promoción e instrumento orientador do mesmo. Os xornais constituíron -ó igual que ocurriría posteriormente no devir do século XX- unha ferramenta claramente instrumentalizada polos poderes fácticos coa finalidade de acadar unha implantación social relevante das súas estructuras ideolóxicas que, á súa vez, puideran ser convertidas nun incremento das súas respectivas cuotas de poder. A cuestión do ensino mixto e da

equiparación curricular entre ámbolos sexos foi a miudo publicitada pola prensa máis progresista e denostada en igual medida dende a prensa afín ó clero e ós sectores sociais reaccionarios en xeral. Así a prensa liberal galega recollía frecuentemente -e a miudo de xeito significativamente receptivo- noticias e comentarios encol dos efectos positivos do sistema de escola mixta en certos contextos escolares[165] (ALVAREDO, 1993, p. 73).

Outro dos axentes chamado a posuír unha grande relevancia en relación coa implantación normalizada da coeducación -entendida nos seus aspectos meramente formais- na Galicia do último tercio do século XIX foron os centros escolares creados con financiación orixinada nas élites económicas da emigración galega no alén mar. En principio o feito de que a súa dotación non proviñera do Estado e que respostaran a un carácter eminentemente filantrópico parece suxerir que podería existir nestes centros unha grande posibilidade de implantación de liñas pedagóxicas equiparadoras entre muller e home. Sen embargo a creación en Galicia dos numerosos centros escolares *"americanos"* ou *"Sociedades de Instrucción"* dotadas por individuos emigrantes enriquecidos ou por sociedades de emigrantes que aglutinaban á poboación emigrada residente no alén mar segundo os distintos concellos ou bisbarras de orixe [166] non supuxo o desenvolvemento -tampouco pretendido por outra parte- de estratexias para a escolarización mixta de sexos. En efecto estas escolas, creadas na súa grande maioría por patronatos de emigrantes, posuían unha finalidade moi específica -a preparación da poboación para unha futura e máis que probable emigración a América- que freaba a coexistencia física de ámbolos sexos na mesma aula e a recepción dunha formación igual ou equiparable para todo o alumando. A este respecto PEÑA (1984, p. 409) especifica que tales centros mantiveron a separación de sexos mediante o uso de aulas fisicamente separadas aínda que habitualmente integradas no mesmo edificio[167]. Pola súa parte VALÍN (1990) destaca a existencia dunha única escola -entre tódalas que respostaban a esta categoría- na que se

---

[165] *A título de exemplo no ano 1884 "La Voz de Galicia" (23 de abril) informaba de que escolas había nas que se producía a asistencia mixta de nenos e nenas sen que iso orixinara ningún problema: "La tercera parte del número de escuelas la constituyen las de ambos sexos, o sea que asisten niños y niñas, sin que se haya producido una sola queja contra la asistencia mixta de niños y niñas en 7.151 escuelas, demostración concluyente de que no hay en ello riesgo alguno".*

[166] *Estes centros escolares aparecían en xeral excelentemente dotados no que respecta ás construccións e servicios de apoio necesarios para a súa función, permitindo ademais, en moitos casos, a polivalencia na utilización dos mesmos e a súa apertura á comunidade na que estaban ubicados (Véxase PEÑA, 1984, pp. 405-420).*

[167] *Por exemplo a escola que promoveu a "Unión Hispano-Americana pro Valle Miñor" -creada inicialmente en 1905 só para nenos- ampliaría posteriormente as súas instalacións para destinar un edificio ás nenas. A primeira directora desta escola feminina sería Julia Solá. A clásica división de actividades en función do xénero estaba obviamente presente tamén nesta escola: establecéronse obradoiros de costura e bordado nos que as alumnas confeccionaban os uniformes para todo o alumnado, mentres que os nenos confeccionaban calzado para o alumnado necesitado.*

aplicaba un réxime de escola mixta de sexos aínda que con certas limitacións: trátase da escola creada pola *"Sociedad de Instrucción y Recreo de la Juventud de Cecebre"* na que alumnos e alumnas recibían clase nunha espaciosa aula -aproximadamente 100 metros cadrados- separados unicamente por un pasillo.

DE GABRIEL (1988, p. 219) pon de manifesto que na Galicia do XIX a principal razón argüída para o rexeitamento da escolarización mixta era de tipo moral: podían presentarse consecuencias non desexadas toda vez que o alumnado galego adoitaba incorporarse á escola a idades relativamente avanzadas. Este rexeitamento incrementábase cando as escolas ademais de mixtas eran nocturnas[168]. Este mesmo autor destaca que a Inspección Educativa puxo un especial énfase en controla-la separación de sexos nas escoas galegas.

Nun extremo oposto ubicáronse, durante os anos inaugurais do século XX, os posicionamentos radicalmente promotores da escolarización conxunta dos sexos, entre os que salientan os xurdidos no seo do movemento anarquista e da súa proxección no eido pedagóxico. Nesta liña en Galicia acadou certa significación e protagonismo a Escola Moderna de Ferrer. Centros baseados nos postulados ferreristas apareceron circunstancialmente en Galicia importados dende outras rexións do Estado. De tódolos xeitos a súa incidencia real sobre o avance hacia a escola mixta foi relativamente cativa, limitada por un periplo especialmente conflictivo ante as enormes presións dos sectores caciquís, clericais e conservadores locais e ante a existencia dun proceso de satanización estereotipada dos seus creadores[169].

En concreto CID (1993, p. 60) sinala como exemplo sobranceiro da incidencia da escola mixta de raigame anarquista en Galicia a denominada *"Escola Laica Neutral"*[170] creada na cidade de Ourense en 1909 e que funcionaría ata 1936. Nesta escola aplicouse a unha media aproximada de 100 alumnos e alumnas anuais de ensino primario o ideario pedagóxico de Ferrer no que se postulaba e exercía como principio básico a educación mixta de ámbolos

---

[168] *Algunha mestra do momento acuñou o termo "mixtedumbre" para se referir a esta situación.*

[169] *Estas tensións aparecen reproducidas a miudo en moitas obras da literatura galega realista ou filorrealista que ten como referencia os primeiros anos do século XX. A modo de exemplo baste con citar, entre as obras máis coñecidas, a novela "Xente ó lonxe" de Eduardo Blanco Amor (1973).*

[170] *A súa fundación (18-2-1909) foi anterior ó fusilamento de Ferrer. Estaba dirixida por un zamorano e unha catalana: Hipólito Sinforiano Luengo e Teresa Roqueta. A súa finaciación corría a cargo dunha Sociedade Protectora da que formaban parte a "Unión Orensana de Cuba" e outras entidades de emigrantes ou de ámbito provincial así como unha boa cantidade de persoas asociadas a título individual.*

sexos. De todolos xeitos, e a pesar da súa raigame nominalmente rupturista, esta experiencia adoeceu de eivas severas como unha escasa innovación metodolóxica e a frecuencia de lacras habituais na institución escolar coetánea (memorismo, castigos...) (Véxase CID, 1993, p. 62).

O cambio de século coincide en calquera caso cun perceptible afianzamento da mentalidade no que atinxe á xustificación e á conveniencia da práctica escolar mixta nas escolas galegas. Tal situación deberase de xeito especial á irrupción no ámbito galego dalgunhas figuras prestixiadas que defenderán a validez de tal formato o que redundará nunha maior aceptación social e na merma no potencial dalgunhas reticencias ó respecto da escola mixta.

Polo primeiro tercio do século XX cabe sinala-la figura de Xoán Vicente Viqueira, a cabalo entre as influencias institucionistas e nacionalistas, que se amosa partidario da educación mixta nas escolas galega (Véxase COSTA RICO, 1996, p. 97). Viqueira tiña herdado este principio dos postulados pedagóxicos defendidos pola ILE, da que tamén tomou outras directrices do seu credo pedagóxico (activismo, supresión dos libros de texto, excursións, laboratorios, papel do profesorado...).

En relación co cambio progresivo de mentalidade hacia a normalización da escola mixta e a equiparación curricular na Galicia do primeiro tercio do século foi fundamental o valor modélico de determinadas personalidades con incidencia significada e ampla capacidade de proxección social que constituíron referentes prestixiados na promoción desta loita no ámbito galego. Por riba de tódalas figuras con proxección no momento cabe salientar, por mor do seu constante e marcado activismo, a figura xa reseñada de María Barbeito, que nas escolas *"Da Guarda"*[171] promoveu a práctica da coeducación formal (COSTA RICO, 1989, p. 151). Outras figuras menores son aquelas persoas cinguidas ó mundo educativo galego -xeralmente membros da Inspección Educativa- que realizan visitas de estudio ó estranxeiro e alí coñecen prácticas concretas de escolarización mixta dos sexos -COSTA RICO (1996, p. 19; p. 28) refírese ós casos de Luísa Bécares Mas (Francia e Bélxica) e de Marcelino Pedreira (Zúrich)- ou que publican algunha obra na que a escolarización mixta configura un dos parámetros básicos para unha reforma da educación (por exemplo Eduardo Vicenti[172]).

---

[171] *Nestas escolas, por ela dirixidas, aplicou ensaios de escola activa e utilizou o método Decroly.*
[172] *Autor de "La educación popular", publicada en 1911.*

No remate do primeiro tercio do século XX prodúcense claros avances prácticos na implantación xeralizada do formato escolar de tipo mixto que terán o seu cumio nos anos da II República (1931-1936). Entre as primeiras medidas tomadas polo réxime republicano para a reorientación educativa do ensino primario figurou a dunha sustancial renovación no plan de estudios do Maxisterio. Así durante o curso 1931/32 iniciouse un novo plan de estudios para o futuro profesorado de ensino primario que viña a sustituír ó de 1914, e no que aparecía xunto a determinadas innovacións -exame de ingreso, esixencia do título de Bacharelato Superior para o ingreso, creación dunha sección de Pedagoxía, prácticas escolares durante un curso académico, etc.- unha novidade que habería de suscitar grandes críticas entre os sectores conservadores, por outro lado omnipresentes na sociedade galega: a presencia de mozos e mozas nas mesmas aulas nas que se impartiría formación do futuro profesorado (CID, 1989a, p. 21). A medio prazo esta medida habería de redundar na debilitación gradual das reticencias con respecto á escola mixta dunha parte do profesorado e na implantación normalizada -dende dentro do sistema e polo tanto con maior efectividade- da coeducación meramente formal. De tódolos xeitos a medida topou cun aluvión de críticas negativas orixinadas nos sectores católicos máis integristas -en Galicia especialmente activos- que non puideron impedir que a nivel estatal as opinións ó respecto foran positivas, alomenos nalgunhas das principais revistas e publicacións de tipo profesional[173].

Ó longo do periodo republicano tamén acadarían relevancia algunhas loitas pola escola mixta plantexadas dende o movemento corporativo do profesorado galego. Nesta dirección foron significadas, por exemplo, as críticas que a *"Asociación de Trabajadores de la Enseñanza de Orense"* (ATEO)[174] realizou, a través do seu órgano de expresión -a publicación *"Escuela del Trabajo"*- sobre a insuficiente promoción de escolas mixtas na provincia ourensá. Este colectivo baseou a miudo os seus argumentos sobre a necesidade dunha racionalización de recursos toda vez que a proliferación de centros segregados implicaba *"crear nas vilas moitas escolas unitarias de nenos ou de nenas, en vez de grupos*

---

[173] *Entre elas a "Revista de Pedagogía" e a "Revista de Escuelas Normales".*

[174] *Esta asociación nacera en Ourense no remate dos anos vinte articulada inicialmente en base á experiencia aglutinante de dúas persoas -Hipólito Sinforiano Luengo (director da "Escuela Laica Neutral") e Manuel Sueiro- contando coa participación moi activa do profesorado xurdido das oposicións de 1928. A súa evolución ubicaríase sempre dentro do pluralismo pedagóxico aínda que con evidentes influencias da tradición institucionista, republicana e socialista, así como unha grande preocupación pola dignificación dos homes e mulleres ensinantes (Véxase CID, 1989a).*

escolares para ámbolos dous sexos" (CID, 1989a, p. 63) o que conlevaba dilapidar considerablemente os recursos dispoñibles.

A prensa galega xugou tamén durante o periodo republicano un papel significado en relación cos posicionamentos sobre a implantación da escola mixta e a equiparación curricular entre ámbolos sexos. Algúns xornais foron especialmente combativos ó respecto sobre todo dende a defensa de posturas reaccionarias radicalmente enfrontadas a calquera práctica coeducativa nos centros escolares. Entre estes últimos xornais é paradigmático e ilustrativo o comportamento do xornal ourensán *"La Región"*, promotor na provincia de Ourense dunha insistente campaña en contra da escola mixta (CID, 1992). Dende as páxinas deste xornal recurriuse incluso con frecuencia a argumentos pseudocientíficos para rexeita-la escolarización conxunta de ámbolos sexos[175]. Neste mesmo xornal apareceron entre 1931 e 1936 diversos artigos nos que se instrumentalizaba politicamente a cuestión da escola mixta á vez que se atacaba furibundamente á mesma. Nesta liña resulta exemplarizante a serie de artigos da autoría de Herrera Oria, nun dos cales -10 de decembro de 1933- afirmábase: *"Madres, contra la coeducación que es desechada por los países más cultos, que es un atropello jurídico, una oleada contra el pudor, la seguridad de una niñez sin inocencia, la promesa de una juventud corrompida. Porque abran nuevamente los institutos femeninos. Por la separación de los sexos en todos los grados de la enseñanza. Votad las derechas"*[176].

Polo demais durante o periodo republicano aínda se constatan en Galicia problemas estructurais que acentuaron, por veces, as deficientes condicións de escolarización nas escolas mixtas e constituíron, polo tanto, elementos potenciadores da segregación escolar dos sexos. Neste campo CID (1992, p. 77) tense referido por exemplo a determinadas particularidades dos mapas escolares que actuaron nesta dirección.

Loxicamente cómpre diferenciar ó longo do periodo republicano entre as fases de goberno progresista -intres nos que nacen actuacións claras con respecto á implantación nos centros escolares dunha coeducación física de sexos- e aquela na que o goberno é exercido dende

---

[175] *Por exemplo o xornal publicaba en 1932 un artigo titulado "Contra la coeducación", (La Región, 6-5-1932) no que se publicitaban as opinións do director dunha institución educativa suíza. Este aducía que a escolarización mixta producía influencias perniciosas sobre as rapazas adolescentes polo que a coeducación formal dos sexos nunca debería ir máis alá da fronteira dos 12 anos.*

[176] *É necesario lembrar que as iniciativas de tipo educativo xurdidas no ámbito católico -A "Escola da Acción Católica" e outras similares- seguían a practicar unha escrupulosa separación de sexos. Concretamente a Igrexa ourensá promoveu accións -a "Asociación Católica de Pais de Familia", por exemplo- que potenciaban actuacións educativas naquela liña.*

posicionamentos conservadores (*"Bienio Negro"*), que corresponden con momentos de xeral desactivación das reformas xa promovidas ou de freado das medidas en vías de implantación. Deste xeito durante o bienio de goberno da dereita -entre 1934 e 1936- produciuse unha forte presión -moi notoria en Galicia- sobre os axentes responsables da planificación educativa coa pretensión de obter dos mesmos a prohibición da educación mixta nos centros escolares (como de feito remataría por face-lo ministro Villalobos). Incluso se produciron, a nivel provincial, campañas específicas orientadas á desactivación da escola mixta e da homoxenización curricular entre os sexos[177]. Do mesmo xeito durante as dúas fases de goberno das esquerdas atacouse constantemente, dende certos movementos corporativos conservadores galegos, ás seccións técnicas do Ministerio, á ILE, ós movementos pedagóxicos renovadores e incluso a determinados sistemas educativos estranxeiros promotores da escolarización conxunta de sexos. A escola mixta era conceptuada dende estes posicionamentos como un atentado ó pudor e como unha fonte de inmoralidade (CID, 1994, pp. 110-111). Chegouse mesmo a pedir, por estas razóns, a supresión nas Escolas Normais nunhas follas publicadas e repartidas polo *"Comité Femenino de Acción Ciudadana Gallega"*[178].

Durante a contenda civil, ó quedar Galicia inmediatamente sometida ó exército sublevado, a regresión en relación cos avances obtidos previamente na práctica da escolarización mixta foi total. Do mesmo xeito unha vez rematada a Guerra Civil a situación en Galicia con respecto á educación mixta é totalmente asimilable ó existente no resto do Estado Español: imponse unha prohibición radical ó respecto e a ordenación educativa diferencia o currículo escolar imposto para cada un dos sexos.

Curiosamente algunhas chamativas experiencias -desenvolvidas no ensino privado e en todo caso cun carácter puntual e escasamente publicitado- teñen lugar no contexto galego da posguerra con respecto á escolarización mixta. Estas experiencias de coeducación formal de

---

[177] *Así na provincia de Ourense executouse naquel momento unha campaña -que acabaría por implicar á totalidade da prensa conservadora da provincia- na que se aduciron argumentos de tipo somático, psíquico e sobre todo moral, para rexeita-la coeducación formal de sexos na escola.*

[178] *A "Escuela Normal Central" -masculina- tiña sido creada en Madrid no ano 1839. A "Escuela Normal Central de Maestras" non foi creada ata o ano 1858. Posteriormente o modelo difundiríase pola maioría das provincias españolas pero as normais femininas serían sempre consideradas como "sucursais" -na duración dos estudios, na interinidade continua do profesorado, etc.- con respecto ás normais masculinas (Véxase PORTO, 1993, p. 248). Ó longo das dúas primeiras décadas do século XX unificouse a titulación de ámbalas normais pero mantendo centros separados (masculino e feminino). A República remataría brevemente con esta situación instaurando un único centro no que se impartían os estudios de maxisterio en réxime de escola mixta.*

sexos -inusuais por outra parte- foron permitidas pola Administración dende postulados de excepcionalidade, de innovación experimentalista e sobre todo en base á confianza que inspiraba ó réxime franquista a persoa ou a entidade promotora das mesmas. Un exemplo é o constituído pola escolarización mixta de sexos desenvolvida no Colexio Fingoy de Lugo ó longo dos anos cincuenta[179] (Véxase ó respecto FERNÁN e PILLADO, 1986, p. 120).

Coa entrada en vigor da *Ley General de Educación* de 1970 a situación en Galicia homológase á que progresivamente se apropia da totalidade do Estado Español: normalización dun formato escolar presencialmente mixto e curricularmente uniforme na súa dimensión explícita (non así no que atinxe ós aspectos conformadores do currículo oculto, ámbito no que continúa a existir unha persistente discriminación en base ó xénero. A este respecto son claros algúns estudios referidos a ámbitos galegos específicos e referidos a ese momento histórico: véxase por exemplo o estudio de BENSO e TARRÍO (1987) no que se analiza a situación de discriminación hacia a muller no ámbito educacional na provincia de Ourense).

1.4. CONCLUSIÓNS

O concepto de igualdade de oportunidades entre os sexos, tal como hoxe é entendido no noso marco cultural, é o resultado dun longo proceso constructivo que discurre historicamente parello ás prevalencias ideolóxicas socialmente implantadas. O punto de inicio para a evolución do concepto é o da exclusión feminina, relacionada coa distribución asimétrica de roles sociais en base ó xénero con respecto a numerosos ámbitos. Dende este postulado haberíase de evolucionar historicamente hacia un progresivo acceso da muller a eidos que lle estiveran con anterioiridade vetados e hacia unha aparente equidade nas condicións de acceso formal ós mesmos. A expansión das ideoloxías liberais e democráticas que seguiron á Revolución Francesa actuou como catalizador e incentivador deste proceso. A aparición e a posterior evolución histórica do movemento feminista -dende posicionamentos elementais relacionados coa defensa da "bondade" feminina ata o movemento da liberación da muller a partir dos anos centrais do século XX, pasando pola reivindicación sufraguista decimonónica-

---

[179] *O colexio Fingoy fora fundado por Antonio Fernández con pretensións elitistas e cunha compoñente marcadamente experimental en relación á época na que se puxo en funcionamento. O responsable da dirección do centro ata 1965, e dinamizador das innovacións educativas nel desenvolvidas -entre as que se conta a educación mixta de sexos- foi Ricardo Carballo Calero.*

configura a nivel mundial un dos principais axentes de soporte neste proceso permitindo a articulación xeral da equiparación entre os sexos, determinando ademais estratexias de acción específicas e establecendo os obxectivos particulares a acadar en cada etapa histórica.

O ámbito educativo constituiu un reflexo das diferentes situacións polas que historicamente pasou a loita pola equidade de oportunidades. Utilizando como base o movemento feminista a evolución da reivindicación equiparadora no eido do ensino camiñou dende unha xeralización da exclusión feminina con respecto ós sistemas educativos formais hacia a escolarización mixta baseada nun aparato de igualdade meramente formal no trato dos sexos, pasando previamente pola escolarización segregada do alumnado de ámbolos sexos.

En España ese proceso aparece historicamente cinguido -dende os albores do século XIX- á confrontación entre os plantexamentos ideolóxicos conservadores e progresistas nas súas diferentes e sucesivas versións. Ó mesmo tempo as condicións estructurais do país -limitacións económicas, feble e reducida burguesía, escasa vertebración cultural...- determinaron a natureza e as características evolutivas do proceso. En todo caso a educación feminina caracterizouse en España ata tempos moi recentes pola orientación hacia un desenvolvemento funcional no ámbito privado.

No referente español acadaron considerable relevancia, en relación coa facilitación do acceso feminino á educación pública regulada, as posicións defendidas pola Igrexa que ocuparía ata o último tercio do século XX un lugar privilexiado para a determinación do papel subalterno que socialmente foi asignado á muller e que incentivou a proxección desta atribución no eido educativo. Neste eido a Igrexa española actuou a miudo dun xeito directo aproveitando o retraso e as carencias que presentaba o propio sistema educativo público. Un vector contrario sería postulado a partir de 1868 -aínda que con notables dificultades- dende o reformismo de raigame krausista, dende diferentes dinámicas colectivas, dende os pronunciamentos de figuras relevantes prestixiadas e dende o débil feminismo español. Esta semente callaría parcialmente durante algún periodo da II República (1931-1936), dinamizándose considerablemente nese periodo a escolarización feminina.

Tamén o proceso de avance hacia a instauración da escola mixta en España atopou similares protagonistas antagónicos: outravolta salientaron os posicionamentos enfrontados do conservadurismo -defendidos especialmente pola Igrexa- e do reformismo de vario signo

entre o que acadou un particular protagonismo a ILE. Neste eido, e a pesar de innegables avances a II República non puido tampouco resolve-la cuestión tanto polo enconado das posicións ó respecto como polo breve intervalo temporal de que dispuxo.

Trala Guerra Civil e o primeiro franquismo -que significou un enquistamento nos plantexamentos pedagóxicos máis ultramontanos con respecto ó tratamento educativo da equparación de oportunidades entre os sexos- a LGE de 1970 veu supoñe-la xeralización da escola mixta en España.

Na actualidade a LOGSE pretende avanzar hacia a consecución dunha igualdade real de oportunidades entre os sexos no eido educativo que supere a mera escolarización mixta formal e que explicite os aspectos sexistas que subxacen ocultos na propia dinámica da organización escolar.

Galicia foi en xeral, no que atinxe á evolución histórica hacia a equiparación de oportunidades entre os sexos no ámbito educativo, deudora da situación global española. Algúns particularismos caracterizadores de certas especificidades no eido que nos ocupa veñen determinados polas pautas estructurais da configuración social e económica galega. Nesta liña cómpre salienta-la súa marcada ruralización, o baixo nivel de renda, as elevadas taxas de analfabetismo, a enorme deprivación cultural e a existencia dun persistente fluxo migratorio como elementos determinantes da realidade educativa no País, incluíndo nesta os aspectos da relación entre xénero e educación tales como as condicións de acceso feminino á educación formalizada ou a aplicación de formatos de escolarización conxunta.

Historicamente a situación en Galicia caracterizouse pola fortísima influencia dos postulados ideolóxicos, a miudo ultraconservadores, sostidos polo clero, sector este con profunda prevalencia social no contexto da sociedade galega. Por outro lado boa parte do debate sobre a incorporación da muller galega ó sistema educativo e sobre a implantación do formato escolar mixto dirimiuse en boa medida na prensa e nas páxinas de diferentes xornais caracterizados por unha clara orientación ideolóxica que con moita frecuencia resultou subalterna das influencias eclesiásticas.

Outros factores a tomar en consideración en relación a este eido no caso galego durante boa parte dos séculos XIX e XX son as esixencias xurdidas da necesidade de formar minimamente a un grande continxente poboacional -formado especialmente por varóns-

destinado á emigración, a proxección no ensino da progresiva vertebración de certa conciencia política de tipo nacionalista e a particular incidencia dalgunhas figuras singulares (Vinyals, Barbeito, Viqueira...).

En xeral a provincia de Ourense distinguiuse pola deturpación global con respecto ós indicadores presentes no conxunto de Galicia, caracterización que loxicamente tamén se habería de proxectar dun xeito marcadamente negativo sobre aqueles aspectos relacionados coa educación feminina e cos avances hacia un formato escolar integrador e equiparador para ámbolos sexos.

CAPÍTULO 2:

ANÁLISE CONCEPTUAL DA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS

CAPÍTULO 2:
ANÁLISE CONCEPTUAL DA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS

"El problema de los hombres son los hombres, el problema de las mujeres los hombres"

ERICA JONG (1978, p. 41)

2.1. O SISTEMA SEXO-XÉNERO: BIPOLARIDADE E ASIMETRÍA

Nos parámetros socio-relacionais nos que se desenvolve a nosa vida unha das categorizacións estructurais con maior omnipresencia é aquela que resulta da división funcional dos seres humanos en dous grupos en función das características biolóxicas do sexo dando orixe, como consecuencia, a modelos diferenciados de comportamento. Esta situación foi definida como *"tipificación sexual"* por MACCOBY (Véxase SAU, 1989, p. 8) que utilizou este concepto para se referir a que tanto as características das persoas como os seus rasgos comportamentais atópanse sometidos, dende a infancia, a unha taxonomía que os categoriza inevitablemente en masculinos e femininos.

Este factor categorizador posúe entón dúas facetas que conforman un único sistema (o sistema sexo-xénero): a biolóxica como definidora (o *"sexo"*) e a social, conformadora dos rasgos atribuídos socialmente a cada un dos grupos formados en función da pertenza a un ou a outro sexo (o *"xénero"*). O sexo designa pois ás características diferenciadas de tipo estrictamente psicobiolóxico e anatómico mentres que o xénero aparece constituído polas construccións sociais e culturais que a sociedade atribúe a cada un dos sexos con carácter vinculante (SANTOS GUERRA, 1984a; 1998a e 1998b; GIDDENS, 1989; SAU, 1989 e 1990; S.G.T.E., 1990; CREMADES et al., 1991; LIGHT, KELLER, e CALHOUN, 1991; SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, 1993; OLIVEIRA, 1994 e 1998; TORRES, 1994a; FERNÁNDEZ et al., 1995; MARTÍN ROJO, 1995; FLECHA, 1996; FABRA, 1996; MÉNDEZ, 1996;

SIERRA, 1996; PULEO, 1997b; BLANCO, 1997; ESCOFET et al., 1998; STOLCKE, 1998; IZQUIERDO, 1998; ROSALES, 1999a; AA.VV., 1999; SUBIRATS, 1999c)[180]. Esta diferenciación entre ámbolos termos -"sexo" e "xénero"- atopa a súa principal xustificación non tanto no ámbito exclusivamente científico como na progresiva evolución organizada do movemento reivindicativo feminino (IZQUIERDO, 1998, p. 18; CARUNCHO e MAYOBRE, 1998c, p. 193).

Na vida cotiá ámbolos compoñentes aparecen a miudo confundidos e mutuamente asimilados. MAÑERU (1999) sostén que tal confusión débese a un desprazamento no significado do termo "xénero" e que tal desprazamento non é inocente. Destaca a este respecto OLIVEIRA (1998) a relación estandarizada que se atopa implantada no noso contorno: *"En la conciencia popular "sexo" y "género" se encuentran completamente vinculados, sin embargo no es cierto que exista una dependencia biunívoca e ineluctable"* (p. 66). En efecto, como referiremos de seguir, o "masculino" e o "feminino", a pesar da súa apariencia de categorías naturais, son unicamente elementos socioculturais que definen como han de comportarse, reaccionar e mesmo sentir as persoas dunha determinada entidade social. En verbas de SCOTT (1990, p. 28) o xénero é *"una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado"*.

A inauguración dos estudios sobre o sistema sexo-xénero tomou corpo coa obra de J. Stoller *"Sex and Gender"* (1968) na que aplicaba o termo *"sexo"* para se referir ás realidades diferenciais do ámbito biolóxico[181] mentres que o termo *"xénero"* era utilizado en relación ó ámbito psicolóxico[182]. Pola súa parte MÉNDEZ (1996, p. 60) afirma que foi de ROSALDO (1974) a primeira aportación fundamental para a distinción conceptual entre sexo biolóxico e xénero social. Pola mesma época aparece o concepto de *"sistema de xénero",* acuñado en

---

[180] *A este respecto foi pioneira a obra investigadora de Margaret Mead nos anos trinta. Xunto a esta aproximación dende a antropoloxía -"Sex and temperament in tree primitive societies" (1935)- hoxe contamos con diferentes visións dende a óptica da psicoloxía, da historia, da filosofía, da menciña e doutros campos científicos.*

[181] *O estudio das diferencias entre os sexos iniciouse dentro da psicoloxía diferencial e orixinou unha extensísima literatura. Dende mediados do século XIX, como froito dos cambios sociais operados pola Revolución Industrial e polos grandes progresos no eido científico, as investigacións psicolóxicas no eido diferencial dirixíronse en dúas direccións: a análise das diferencias sexuais como un producto biolóxico e a relación dos aspectos psicolóxicos e sociais co ambiente no que o ser humano desenvolvía a súa vida.*

[182] *Durante os anos cincuenta as teses funcionalistas -defendidas sobre todo por Parsons- aseguraban que a existencia dos xéneros respostaba á diferente tipoloxía das necesidades sentidas pola sociedade, sendo polo tanto ámbolos xéneros constructos equilibrados e igualmente válidos*

primeiro lugar pola antropóloga norteamericana RUBIN (1975)[183], coa intención de designa-los procedementos que empregaban as sociedades para crear, soster e reproduci-las características constitutivas da categoría de xénero.

Dende a antropoloxía estructuralista tense sostido reiteradamente que na orixe da xerarquía existente entre os sexos atópase unha asociación binaria entre muller e natureza, por un lado, e home e cultura, por outro. Tal asimilación dual e antagónica provén da interpretación de que a muller "reproduce" mentres que o home "crea" (por medio da tecnoloxía, da cultura e dos símbolos). Confórmase así un argumento clasificatorio cun poder determinante para a categorización das persoas (IZQUIERDO, 1993, p. 127; ORTNER, Cit. por OLIVEIRA, 1998a, p. 69).

A principio dos anos setenta, de xeito parello ó proceso de intensificación dos movementos feministas occidentais, iniciouse un proceso de transformación no sistema tradicionalmente vertebrador das relacións entre os sexos -solidamente implantado ata ese momento- caracterizado especialmente porque a muller constituía o pólo en desventaxa dentro dun sistema bipolar marcadamente asimétrico. Tras dun intre inicial de crítica das teses bioloxicistas e naturalistas -STOLCKE (1998) considera que esta crítica foi construída en base á implantación da distinción analítica entre sexo e xénero- que se viñan empregando nese intre para explica-la situación social da muller (BOTINAS e CABALEIRO, 1996, p. 120), os investigadores e investigadoras tentaron acuñar conceptos que permitiran enfoca-la cuestión dende o prisma da opresión e da dominación exercida polo sexo masculino sobre o feminino (MÉNDEZ, 1996, p. 60). Apareceu así unha ampla bagaxe terminolóxico-conceptual: *"Patriarcado"* (MILLET, 1975), *"Sexage"* (GUILLAUMIN, 1978), *"Clase oprimida"* (MITCHELL, 1976), *"Clase-sexo"* (FIRESTONE, 1976), *"Subcultura feminina"* (VERDIER, 1979) ou *"Complexo de supremacía masculina"* (Véxase PULEO, 1997b). Todas estas aproximacións consideran que ningunha corriente interpretativa, dende o marxismo ó funcionalismo, conqueriu explicar completamente a situación social da muller e denuncian o androcentrismo que impregna as teorías clásicas.

---

[183] *Gayle Rubin publicou en 1975 un traballo de grande resonancia: "The traffic in women: notes on the political economy of sex".*

Facemos nosa a conceptualización de xénero expresada por LERNER (Cit. por BOTINAS e CABALEIRO, 1996): *"La definición cultural de la conducta considerada como apropiada a los sexos en una sociedad concreta y en una época dada. Género es una serie de roles culturales. Es un disfraz, una máscara, una camisa de fuerza en la que hombres y mujeres bailan su desigual danza"* (p. 120).

As desigualdades que configuran o constructo "sexo-xénero" aparecen edificadas sobre aparentes diferencias no eido físico-biolóxico a pesar de que os estudios ó respecto, executados dende moi diferentes perspectivas, sinalan que o xénero é en realidade unha construcción de tipo estrictamente social e cultural[184] (FRANCE, 1988, p. 68; COLOM, 1992, p. 145; ESCOFET et al., 1998, p. 102). O carácter social do xénero aparece reforzado por certos estudios que demostran que nalgunhas sociedades recoñécense máis de dous xéneros, con conductas de persoas regulamentadas socialmente (IZQUIERDO, 1983; ARCHER e LOYD, Cit. por ESCOFET et al, 1998). Loxicamente a configuración da categría *"xénero"* -o que á mesma se atribúe e incluso o número de concrecións de tal categoría- depende, na opinión de HIDALGO (1996, p. 33), das características e peculiaridades de cada sociedade. En calquera caso opinamos, con FERNÁNDEZ ENGUITA (1997, p. 112) e con ORTEGA (1999, p. 133), que o constructo xénero configura un substrato moi poderoso e estable para a producción de desigualdades superando en capacidade de impregnación social mesmo á diferencia de clase social[185].

Para a conformación caracterizadora de cada un dos xéneros é útil o concepto de *"código de xénero"*, que designa as diferentes expectativas existentes para cada xénero en cada época histórica e espacio xeográfico determinado (AA.VV, 1999). O código de xénero refírese polo tanto ós procesos que transmiten os modelos dispoñibles socialmente para a identificación das persoas como homes ou mulleres (FEMINARIO DE ALICANTE, 1987).

O sistema sexo-xénero constitúe entón un constructo bipolar no que un termo remite ó outro para a súa comparación. Isto implica que os xéneros non só son diferentes senón que se opoñen, sendo dita oposición calificada -en virtude das leis universais do pensamento- en

---

[184] *En calquera caso os estudios de metaanálise teñen certificado que as diferencias intersexos son débiles e sempre menores que as diferencias intrasexos.*

[185] *O primeiro autor mesmo postula -FERNÁBDEZ ENGUITA (1997)- a existencia dunha discriminación global edificada en torno ós constructos "clase social", "etnia" e "xénero".*

termos de positivo e negativo. Deste xeito, a pesar de que os seres humanos de distinto sexo son máis semellantes que diferentes, a categorización en base ó xénero fai destacar sobre todo os factores diferenciais (SAU, 1989, p. 10; CREMADES et al., 1991; OLIVÁN, 1999, p. 32; MUÑOZ et al., 2000, p. 1123).

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ (1993) salienta, pola súa parte, o carácter normativo e diferenciador que presenta o xénero: *"unha sociedade establece un conxunto de normas diferenciadas para cada sexo, de xeito que se atribúen capacidades, comportamentos ou personalidades distintas"* (p. 171). Tamén TOMÉ (2000, p. 31) asegura que o xénero constitúe no fondo un sistema de poder que establece a existencia de dúas categorías nas persoas: a sometedora e a sometida. A autora destaca a limitación para o desenvolvemento persoal que isto conleva.

SAU (1990, pp. 136-137) atribúe ó constructo "xénero" varias características conformadoras básicas:

* Existen tantos xéneros como sexos.

* O xénero é vinculante: o masculino constrúese en relación ó feminino e viceversa.

* O xénero como categoría amosa tendencia hacia a súa perpetuación[186].

* Os xéneros aparecen xerarquizados: o masculino predomina sobre o feminino[187]. Desta última característica pódese deducir que *"no sólo hay dos géneros sino que uno goza de mayor prestigio y valor que el otro, de modo que, además de la facilidad subyacente para procesar información de forma dicotomizada, también se produce la facilidad por parte de los niños de identificarse con un modelo superior, lo cual en cambio es fuente de contradicciones para las niñas"* (SAU, 1989, p. 8).

Aínda que o xénero constitúe unha categoría presente en tódalas sociedades coñecidas e a súa estructuración adoece sempre de asimetría -OLIVEIRA (1998, p. 70)- a súa concreción depende da época e do lugar no que este se constrúe, contén connotacións psicolóxicas e culturais -SANTOS GUERRA (1984a, p. 44)- e pode ser modificada -moi lentamente- por

---

[186] *Por esta razón Victoria Sau sostén que calquera investigación sobre o xénero debe ser enfocada tanto nun sentido horizontal (sociedades actuais) como nun sentido lonxitudinal (evolución histórica do mesmo).*

[187] *Esta autora afirma que a xerarquización do xénero xurde das dúas grandes correntes de pensamento que marcaron o mundo occidental: a xudaica e a grega. En ámbalas culturas o xénero feminino aparecía en posición subalterna ó masculino. Os exemplos son numerosísimos e basta con asomarse ó pensamento platónico, ó aristotélico ou a calquera páxina da Biblia.*

factores como a división do traballo, a moral sexual, etc[188]. Estamos entón ante un constructo cultural enmarcador para as persoas tal como semella exemplifica-la afirmación de DE BEAUVOIR (1987): *"No se nace siendo mujer, se llega a serlo"* (p. 13)[189]. A mesma convicción aparece amosada por IRIGARAY (1987, p. 78) afirmando: *"nosotras todavía no hemos nacido mujeres"*

Algunhas interpretacións da entidade do xénero teñen adoptado ópticas que inciden no feito diferencial. Así DE BEAUVOIR (Cit. por SAU, 1989, pp. 10-11) reduce a desigualdade dos xéneros ó problema *"do outro"*, problema que inclúe, ademais, un marcado matiz diferencial; tal diferencia, lonxe de ser, como debera, motivo de enriquecemento, constitúe un argumento de exclusión e rexeitamento: a muller ten sido *"o outro"* para o home -definindo polo tanto unha figura similar, nas sociedades europeas, á conformada polas persoas de cor, polos individuos inmigrantes ou por outras figuras ás que a marcha histórica foi situando no camiño de quen posúe poder suficiente para encasillalas como persoas subalternas- aínda que a muller resultara un *"outro"* ambiguo por canto, debido a razóns obvias, non foi factible desexa-la súa expulsión ou o seu exterminio.

Resulta evidente que as expectativas desenvolvidas ó abeiro da variable "xénero", e referidas a aptitudes, comportamentos, cualidades e normas atribuídas a cada un dos sexos, acaban por limitar directamente as posibilidades individuais de desenvolvemento persoal. É por esta razón que HEREDERO (1993, p. 38) se refir a *"discriminación indirecta"* para aborda-las atribucións normativas derivadas da pertenza a un xénero, que son de natureza aparentemente neutra.

---

[188] *Victoria Sau sinala un factor relevante na construcción histórica do xénero: a incidencia que a psicoloxía do XIX lle atribuiu á diferenciación sexual como elemento articulador fundamental, con función discriminativa, en diversas teorías sobre a intelixencia, as aptitudes, os intereses e a personalidade. Así en 1900 aínda tiña eco en Europa a aparición do libro de P. J. Moebius "A inferioridade mental da muller" onde o autor considera ás mulleres deficientes mentais por mor da súa función procreadora sinalando que a intelixencia feminina vai indisociada da esterilidade. O primeiro traballo con carácter científico sobre a cuestión das diferencias mentais entre ámbolos sexos foi o dunha muller -Helen B. Tompsom (Chicago, 1903)- aínda que a mesma autora sinalou que o estudio comparativo entre os sexos non era factible por mor das diferencias educativas que se producían entre os dous sexos a pesar de coincidir en idade e en nivel social.*

[189] *A obra "O segundo sexo", á que pertence esta afirmación, marcou un fito na historia do feminismo por máis que os seus efectos non foran inmediatos e fora necesario agardar ós anos setenta para facer unha relectura nova do texto e para engadir elementos novos non contemplados nesta obra. A súa autora deu corpo á idea de que o que configuraba tanto a natureza como a conducta feminina era a cultura moito máis que a bioloxía. AGRA (1999) considera que a pesar da crítica posterior realizada ós postulados de De Beauvoir estes deben de ser considerados en relación ó momento no que foron pronunciados e en función á estratexia discursiva da autora, polo que a lectura actual da súa obra segue a ser pertinente. Sobre esta obra e sobre a súa autora véxase o nº 23 da revista Andaina (verán, 1999).*

Opinamos que o mesmo concepto de xénero debe de dar pé a unha análise que permita a homes e mulleres afronta-la tarefa de desface-lo entramado cultural densísimo que circula coa etiqueta de *"natural"* (FLECHA, 1996, p. 78): *"el concepto de género ha ayudado, al menos, como modelo de interpretación de estereotipos falsos asignados a los sexos, a una mayor conciencia sobre las trampas para el pensamiento que han provocado, y siguen provocando, conductas injustas de unas personas hacia otras".*

De calquera xeito non é difícil constatar que o sistema sexo-xénero, o mesmo concepto de xénero, está sendo revisado criticamente dende posicionamentos -cada vez con maior rexistro de adhesións- que entenden que tal categoría, en canto que elemento de orixe arbitraria e promotor de inxustiza social, debe de ser superado como factor de encasillamento limitador para as persoas (BOTINAS e CABALEIRO, 1996).

2.1.1. Modelos que vertebran o sistema "sexo-xénero"

A construcción do sistema de sexo-xénero aparece articulada en torno a unha estructura dual de modelos -home e muller- que se configura de xeito marcadamente asimétrico: un dos pólos do sistema aparece significativamente privilexiado con respecto ó outro, ó mesmo tempo que se determinan connotacións, significados, ámbitos de actuación e roles acentuadamente diferenciados para cada un deses pólos estructurais. Nesta mesma idea insiste FLECHA (1996, p. 81) cando define a este sistema como como bipolar e asimétrico, asegurando que o mesmo funde as súas raíces no pensamento que xerou a cultura occidental[190].

En primeiro lugar o modelo masculino aparece connotado dentro dun ámbito -o da esfera pública- historicamente ocupado polos varóns (RADL, 1193, p. 37; SALAS, 1994, p. 46). Esta ubicación leva aparellada a potenciación de determinadas capacidades asimiladas ó eido público -agresividade, competitividade, dinamismo, forza, seguridade...- e a desvalorización doutras -sensibilidade, tenrura, entrega, etc.- tradicionalmente asignadas ó ámbito da

---

[190] *Xa no século IV antes de Cristo Aristóteles establecía que no matrimonio debería de manda-lo home porque era mellor que a muller. En plena Ilustración Rousseau, no "Emilio", afirma que a figura feminina aparece destinada a agradar ó home, mentres que se considera unha cuestión menor o feito de que o home deba agradarlle, á súa vez, á muller (Véxase o Libro V do "Emilio" adicado á figura de Sofía). Outro dato significativo: en 1789 Olympe de Gouges propuxo unha declaración dos "Dereitos da muller", parella á declaración de "Dereitos do home"; a autora da proposta morreu na guillotina.*

privacidade (AA.VV., 1999, p. 47). A este respecto cómpre salientar, como moi ben sinala RADL (1993, p. 37), que tanto o ámbito público como o privado constitúen na nosa sociedade e conxuntamente a base para a realización do ser humano. Pola contra o modelo feminino, que aparece referenciado dun xeito preferencial polo sistema de sexo-xénero occidental ó espacio privado, carece de lexitimación propia e está subordinado ó modelo masculino-público. Esta situación orixinou na práctica que as mulleres desenvolveran a miudo actitudes de medo ó éxito, de búsqueda dese éxito por medio de persoas -varóns- interpostas (pai, marido, fillo...) ou que presentaran escasa motivación para acadar logros nos que se poñía en cuestión o seu rol tradicional básico orientado a agradar ó home (FLECHA, 1996, p. 83). Tal estructura asimétrica persistiu a través dos séculos de tal xeito que, mesmo cando as mulleres empezaron a acceder ó chamado *"ámbito público"*, adoptaron a miudo algunhas estratexias, linguaxes e modos que estaban asimilados ós parámetros de comportamento masculino e que eran alleos ó mundo no que elas tiñan sido educadas.

Aínda que na actualidade se constata un claro proceso de reorientación do rol de xénero feminino, no sentido de que a muller ten un maior acceso ó ámbito extradoméstico -basicamente mediante a incorporación ó mercado laboral[191]-, opinamos con RADL (1993, pp. 46-47) que aínda se segue a producir unha asimetría neste proceso en tanto que a muller posúe un *"vínculo primordial"* respecto ó ambito doméstico mentres que o home presenta un *"vínculo exclusivo"* co ámbito público e extradoméstico. Por todo iso sería necesaria tamén un proceso de redifinición simultánea no rol do varón con respecto a todo o que atinxe ó eido da producción e da reproducción doméstica.

A pesar da longa tradición que posúe a atribución de cualidade innata á dualidade de modelos, opinamos con OLIVEIRA (1998) que a bisexualidade primaria do ser humano impide aceptar que home e muller sexan categorías esenciales ou oposicións exclusivas, así como que exista un determinismo pechado de tipo biolóxico. Pola mesma razón sostén a autora o artificio que subxace á distinción de xénero: *"el carácter cultural del hombre masculino y el carácter natural de la mujer femenina se han revelado como una elaboración cultural e histórica de un dispositivo patriarcal occidental"* (p. 81).

---

[191] *De tódolos xeitos o acceso igualitario a este mercado é aínda no noso contorno unha falacia por canto os diversos estudios ó respecto sinalan que o emprego feminino sitúase aproximadamente en torno a un tercio do emprego total. Este dato indica unha clara diferencia con respecto ás condicións de acceso ó ámbito extradoméstico con respecto ó varón.*

CREMADES (1988) ten salientado algunhas categorías nas que a identidade feminina se concreta como dependente con respecto á do varón pondo de manifesto a relación entre cada unha destas categorías e os roles desenvolvidos por cada sexo no sistema de xénero. Esta subordinación aparece articulada, na opinión de HIDALGO (1996, p. 28), mediante mecanismos diversos: a bioloxización das características atribuídas ó constructo feminino, a patrilinealidade que denota unha reprodución continuada da desigualdade social, a negación da proxección á totalidade dos espacios que impide o acceso feminino a espacios públicos e o silenciamento dos discursos femininos cando se erguen contra a situación establecida.

No cadro a seguir aparecen recollída-las características básicas configuradoras de cada un dos modelos -masculino e feminino- que son atribuídas reiteradamente ós mesmos en diferentes estudios (CREMADES, RODES e SIMÓN, 1991; SALAS 1992; 1994):

A pervivencia de ámbolos modelos sostén a perpetuación do sistema sexo-xénero configurando estereotipos diferenciados baseados na xerarquización dos xéneros coa finalidade de manter, por medio da educación, unha estructura social asimétrica de homes e mulleres.

CADRO 1: Características dos modelos masculino e feminino

MODELO MASCULINO	MODELO FEMININO
RASGOS BÁSICOS: * Aptitude para a ciencia * Capacidade organizativa * Agresividade * Creatividade * Decisión, tenacidade, firmeza * Estabilidade emocional, autonomía ***ESPACIO:*** * Público	***RASGOS BÁSICOS:*** * Frivolidade * Pasividade, dependencia, inseguridade * Sensibilidade, abnegación * Tenrura * Inestabilidade emocional * Intuición ***ESPACIO:*** * Privado

Elaboración propia

Pola súa parte OLIVEIRA (1998, pp. 217-218) pon en relación os conceptos de *"cultura"* e de *"valores"* como eixos etiolóxicos da dualidade de modelos. Así, mentres a cultura aparece definida con características basicamente androcéntricas, dado o ailllamento da muller con respecto do saber e da súa construcción do mesmo, é fácil distinguir entre os valores -entendidos como aspectos orientadores dos comportamentos- considerados tradicionalmente masculinos e outros que son percibidos como marcadamente femininos.

En relación á categorización axiolóxica considera SUBIRATS (1988) que os valores tradicionalmente adscritos ó modelo feminino carecen de aceptación como propostas de xeralizacón social dado que se ubican en zona de grande devaluación por mor da súa suposta debilidade e en razón do alonxamento que supoñen con respecto a metas de actividade e triunfo social[192]. Dende idéntica perspectiva MAGALLÓN (1995, p. 570) afirma: *"para los chicos los considerados valores femeninos nunca fueron vistos apropiados y en cuanto a las chicas predomina la idea de que es necesario convertirlas en hombrecitos si queremos que triunfen en esta vida (...) Tras el enunciado "aquí educamos a todos iguales" no hay un cuestionamiento que indague de manera crítica la pregunta siguiente: ¿iguales a quién?"*.

Para a análise da adquisición dos modelos de xénero algún estudio -GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL (1996, p. 19)- manexa o concepto de *"Tipificación sexual"*. Tal termo refírese ós diversos patróns que inciden na adquisición dos patróns de conducta categorizados sexualmente ou, o que é o mesmo, da identidade de xénero. Esta tipificación sexual está moi relacionada -AMORÓS (1985); MORENO (1986); SAU (1989; OLIVEIRA, 1998a)- coas crenzas posuídas a nivel de colectividade que se caracterizan por permanecer normalmente alonxadas de calquera proceso de cuestionamento.

No proceso de construcción da identidade de xénero teñen incidencia diferentes axentes. En primeiro lugar os pais e nais como axentes configuradores do contorno de interacción inmediato ó neno ou á nena: as investigacións teñen demostrado reiteradamente que os pais e nais son axentes transmisores fundamentais dos rasgos de identidade de xénero e mesmo tratan comunmente de xeito distinto ós fillos que ás fillas (SANZ, 1991). Posteriormente actúa o resto de axentes que inflúen no proceso de socialización (ALBERDI e MARTÍNEZ, 1989, p. 121). Segundo estas autoras revélase como fundamental o papel xogado polas relacións con iguais durante idades moi temperás para a sanción das conductas que non encaixan na identidade xenérica vixente. Máis tarde, na etapa da adolescencia, as marxes de actuación redúcense considerablemente coincidindo cun proceso de desdobramento das influencias de referencia sobre mozos e mozas: por un lado os adultos con prestixio -profesorado, pais e nais, etc.- e por

---

[192] *Esta perspectiva tense presentado tamén no ámbito das elaboracións artísticas e literarias. Un exemplo notable no contexto galego é o constituído pola producción literaria de Eduardo Pondal (1835 -1917) na que están omnipresentes as diferenciacións entre o masculino (caracterizado como recio, forte e varonil) e o feminino (definido como mol, queixoso e brando). Froito desta férrea lóxica pondaliana o feminino non só xoga un papel subalterno con respecto ó masculino, senón que a miudo aparece expresamente vilipendiado e rexeitado.*

outro o grupo de compañeiros e compañeiras que inflúen de xeito decisivo sobre a definición dos comportamentos que se consideran axeitados en relación á pertenza a un sexo (COLEMAN, Cit. por ALBERDI e MARTÍNEZ, 1989, p. 122). En calquera caso o código de xénero feminino aparece vehiculizado inicialmente mediante a propia mediación materna (FLECHA, 1996, p. 76) ou familiar (LÓPEZ, 1988; OLIVEIRA, 1998a).

Hacia os dous anos de idade tanto a nena como o neno xa teñen tan aprendidos os seus respectivos papeis que xeran comportamentos que facilmente poderían ser interpretadas de xeito erróneo como resultado de condicionamentos naturais e consecuencia de características de tipo biolóxico (OLIVEIRA, 1994, p. 11; 1998, p. 83). Pola súa parte MANINI e CHIANTERA (1996, p. 67) sosteñen, tras ter escoitado a un número elevado de educadoras, que as diferencias defínense parellamente ó proceso de crecemento evolutivo dos nenos e nenas e son xa, en todo caso, evidentes ós tres anos de idade, debéndose en boa parte ós condicionamentos de tipo familiar. Hacia os catro ou cinco anos as marcas de xénero están xa moi consolidadas: eleccións de xogos, xoguetes, roupas, etc (OLIVEIRA, 1998a, p. 84).

OAKLEY (Cit. por SANTOS GUERRA, 1984a, pp. 45-47) explicita catro fases diferenciadas -aínda que as mesmas adoitan presentarse de xeito simultáneo e a miudo complementario- para a adquisición dos conformadores do xénero:

1. Socialización a través da manipulación: relacionada coa aprendizaxe de hábitos instrumentais nos primeiros anos de vida (por exemplo o peiteado demorado do cabelo nas nenas a cargo das nais).
2. Fase de canalización: relación estereotipada con obxectos -especialmente cos xoguetes- que cumplen unha función de axentes de ensaio ante a construcción da identidade de xénero no neno ou na nena.
3. Fase de tratamento verbal: tanto as secuencias verbais como as condicións paratextuais destas secuencias poden conlevar aportación para a elaboración dun modelo dual estereotipado.
4. Fase de exposición á actividade: a asignación de funcións, tanto no ámbito familiar como no escolar, pode levar aparellada implicitamente a existencia dun modelo sexista.

Para NICHOLSON (1987, pp. 41-42) na adquisición da propia identidade, dentro do sistema de sexo-xénero, prodúcese nunha secuencia evolutiva de varios momentos. No estadio de pre-escolarización os estereotipos sexistas non están aínda implantados: *"Antes de*

ir a la escuela los niños no están dominados por estereotipos sexuales. No les preocupa demasiado que su madre sea más alta que su padre o que éste prepare la comida y la madre repare los fusibles". Posteriormente prodúcense axustes no significado de *"masculinidade"* e *"feminidade"*, aínda que ó cabo dun par de anos -hacia os oito anos de idade- o neno e a nena xa son capaces de diferenciar entre aspectos formais e marcas de sexo. Por fin hacia os 10 anos os parámetros de valoración das características de cada un dos sexos aparecen configurados de xeito ríxido.

Esta secuencia complétase mediante a acción dos diversos axentes de socialización, educación e interacción social -especialmente os grandes medios de comunicación- que rematan o labor de construcción da propia identidade de xénero (LEWONTIN, ROSE e KAMIN, 1987): *"La socialización generalizada produce dos culturas y dos formas de sentir radicalmente diferentes"* (MILLET, Cit. por OLIVEIRA, 1998a, p. 83).

KATZ (Cit. por OLIVEIRA, 1998a, p. 82) considera tres grandes áreas nas que se desenvolven os factores que inciden na socialización do xénero -e polo tanto na adquisición do modelo da propia identidade- durante os primeiros anos: a existencia de estructuras diferenciadas (cores, espacios...) en función do xénero, a dualidade de xogos e xoguetes e, por último, os estilos de interacción por parte da familia e das persoas adultas que conviven xunto ó neno ou á nena.

A reacción ante as caracterísitcas dos modelos e ante a súa mesma existencia ten sido plantexada dende postulados moi diferentes. CREMADES et al (1991, p. 37) destaca a existencia de dous grandes grupos de reacción: unha visión funcionalista -que sostén que estes modelos garanten a necesaria integración dos individuos no sistema social- e unha perspectiva crítica que considera que a existencia de ámbolos modelos remite a intereses concretos do sistema ou de certos grupos pero non tanto das persoas. As mesmas autoras matizan dous posicionamentos cualitativamente diferenciais dentro desta última visión crítica: un formato integrativo ou de asimilación segundo o que o patrón de referencia sería o modelo masculino -ó que se trataría de igualar-lo modelo feminino- e un formato interxenérico que defende a necesidade transformación radical baseado na desaparición dos modelos xenéricos pasando á valoración do persoal e do individual.

Estamos de acordo coas moitas voces que reclaman a superación, especialmente no ámbito escolar, da asimetría que subxace entre ámbolos modelos, demandando mesmo a activación de mecanismos de xeralización hacia aqueles valores conceptuados erroneamente como pertencentes ó eido feminino. Por exemplo FABRA (1996, p. 20) considera que a superación dos dous modelos leva aparellada unha extrapolación xeralizada das cualidades tradicionalmente percibidas como femininas: *"si de verdad queremos intentar modificar las interrelaciones hombres/mujeres deberíamos reivindicar las cualidades consideradas "femeninas" y convertirlas en valores para todo el mundo"*. Tamén CAMPS (Cit. por CC. OO., 1999) afirma que o futuro ha de estar orientado a "feminizar" ós homes: *"Do mesmo xeito que a muller se fixo máis home e se apropiou de vantaxes que foron exclusivas dos varóns, a estes deberíalles tocar agora face-lo movemento inverso e aprender das vidas das mulleres aquelo que teñen de socialmente positivas, que non é pouco"*. Na mesma liña sitúase tamén a análise de OLIVÁN (1999, p. 32).

Diferentes reflexións sobre o sexismo -COLECTIVOS "A FAVOR DE LAS NIÑAS" e "EDUCACIÓN NO SEXISTA" (1989); MAGALLÓN (1995)- postulan que a eliminación das diferencias entre xéneros na sociedade occidental tende a executarse mediante a xeralización do modelo masculino para a totalidade da poboación e a incorporación feminina a ese modelo. Mesmo dende unha perspectiva diacrónica, referida ó ámbito educativo, SALAS (1994) considera que historicamente a incorporación da muller como beneficiaria do dereito á educación *"supuso la aceptación de éstas, del modelo imperante, el masculino. Se pactó tácitamente con el sistema patriarcal"* (p. 50). Tal pacto implícito pivotaba sobre a necesidade de non abandona-las funcións atribuídas tradicionalmente á muller e, indirectamente, viña a implicar un recoñecemento pola muller da hexemonía do modelo masculino.

Esta situación aparece relacionada -WOODS e HAMMERSLEY (Cit. por FREIXAS e LUQUE, 1998)- con actitudes misóxinas que frecuentemente emparentan, á súa vez, con conductas ubicadas xa claramente dentro de accións de acoso ou de violencia polo que tal substrato actitudinal conforma liñas de actuación antagónicas ás que deberan definir unha correcta vectorización.

MAGALLÓN (1995, p. 568) realiza unha análise deste desequilibrio entre os modelos en termos de diversidade cultural sustituíndo o termo de *"modelo"* polo de *"cultura"* (que se

convirte en *"subcultura"* cando as referencias se centran especificamente no ámbito feminino). Tanto a "cultura" masculina como a "subcultura" feminina varían en función das circunstancias sociais nas que se enmarcan e consolídanse mediante procesos de socialización máis ou menos complexos. A proposta realizada por esta autora xira en torno da diversidade cultural como esixencia do grande interese que presenta a propia mestizaxe "cultural" nas relacións entre ámbolos xéneros.

No ámbito educativo opinamos, con BLAT, MADRID e MORELL (1993), que calquera achegamento á escola coeducativa pasa inevitablemente por un proceso de superación da dicotomía asimétrica entre os modelos masculino e feminino. Tamén SÁNCHEZ BELLO (1998, p. 113) considera ó respecto que a escola debería supera-la dicotomía de valores asignados a cada modelo, devaluando o negativo de ambos e negando deste xeito a mera xeralización do masculino. En idéntica dirección aparecen as propostas articuladas en torno ó Programa *"Arianne"* -promovido pola Comisión de Educación da Comunidade Europea- no que se implicaron diversos países da Unión Europea e que pretende a construcción dunha identidade masculina alonxada de arquetipos obsoletos que nada teñen que ver coa mentalidade de remate de século (Véxase ó respecto LARA, 1998, p. 42)[193]

Mesmo entre o profesorado, axente educativo fundamental, é constatable unha clara prevalencia -moi enraizada- dun modelo con respecto ó outro. Esta situación pervive a pesar das moitas actividades de formación continuada orientadas dende diversos ámbitos hacia a desactivación da mesma. Por exemplo é considerablemente común entre o profesorado a crenza estereotipada de que o alumnado feminino é conformista en relación ás imposicións realizadas dende o modelo masculino. Sen embargo cabe considerar que tal crenza resulta incerta se se analizan as conclusións de certas investigacións -por exemplo a de BONAL (1998, p. 44)- nas que se demostra claramente a existencia de sesgos entre os desexos daquel alumnado e a situación que se ve obrigado a soportar. Esta situación semella confirma-la enorme resistencia que presentan as crenzas estereotipadas ante calquer mecanismo de evolución e parece indica-la necesidade de articular novas accións destinadas á superación da asimetría de modelos de xénero no eido educativo.

---

[193] *Os países participantes neste programa foron, ademais de España, Dinamarca, Alemania, Reino Unido, Francia, Portugal e Grecia. En España foi coordinado polo ICE da UAB, desenvolvéndose nalgúns centros de Cataluña, Canarias e Castilla-La Mancha.*

Concluímos que o antagonismo entre os modelos masculino e feminino leva implícita, no eido docente, a necesidade de actuar para poñer de manifesto os aspectos positivos e negativos que definen tanto á cultura feminina como á masculina (FREIXAS e LUQUE, 1998, p. 54), para participar dos imaxinarios de xénero do alumnado, da reflexión analítica sobre os mesmos e da discusión e conclusión ó respecto (FREIXAS e FUENTES-GUERRA, 1997). Todo isto é importante dado que cabe considerar, con ACKER (1995, p. 193), que a dimensión de xénero constitúe un organizador fundamental da vida social das persoas e, loxicamente, do alumnado.

2.1.2. Os ámbitos de asimetría

Os dous modelos, masculino e feminino, conforman, como queda indicado con anterioridade, unha estructura profundamente asimétrica no marco do sistema de sexo-xénero. Esta asimetría, que presenta gravísimas implicacións para o desenvolvemento vital das persoas debido unicamente ó feito da súa inclusión nunha de ámbalas categorías, imbúe totalmente as relacións entre os seres humanos e afecta, do mesmo xeito, á propia autopercepción de cada individuo.

Outras aproximacións a este tema sitúanse na propia etioloxía das identidades de xénero. Así AMORÓS (1995) entende, por exemplo, a identidade feminina como un froito complexamente evolucionado da división do traballo en clave sexual, o que leva aparellado o recoñecemento primordial do traballo masculino e a deturpación do traballo feminino, implicando unha primacía do home sobre a muller.

Segundo as antropólogas MARTIN e VOORHIES (Cit. por OLIVEIRA, 1993, p. 36) o inicio da división do traballo, durante o paso dunha economía de subsistencia a unha economía de excedentes, en pleno periodo neolítico, deu lugar a unha asimetría primaria na división sexual do traballo: foi o varón o encargado de controla-los medios de producción mentres que a muller permaneceu exercendo funcións tanto reproductivas (maternidade) como productivas (recolleita). Esta asimetría -que resulta notablemente sesgada en contra da muller (BENSO, 1998, p. 67)- habería de seguir acompañando dende entón á maioría das organizacións sociais establecidas polo ser humano.

A asimetría atopa proxección, dentro do sistema de referencia "sexo-xénero", en dous niveis diferentes (OLIVEIRA, 1994, p. 12): o psicolóxico (configurado basicamente pola

propia autopercepción) e o social (construído polos esquemas de tipo relacional que a categoría de xénero impón ó ser humano). O ámbito psicolóxico aparece asimilado á experiencia privada e inclúe a vivencia da propia identidade dentro do marco dun dos xéneros (a persoa síntese varón ou muller e asimila tal ubicación clasificatoria); o nivel social inclúe o desenvolvemento dun papel -o "rol"- que socialmente se asigna a cada unha das dúas tipoloxías sexuais. Deste xeito as características do papel a desenvolver e das implicacións sociais deste, aparecen diferenciadas en función da pertenza á categoría masculina ou á feminina. Seguidamente referirémonos, dun xeito específico, a cada un destes dous ámbitos.

2.1.2.1. O ámbito psicolóxico: percepción e construcción da propia identidade de xénero

En moitas das aproximacións conceptuais ó xénero, entendido este como categoría clasificatoria na que se concreta o sistema sexo-xénero, atopamos referencias ás implicacións que tal constructo presenta para a percepción da propia identidade e para as características vivenciais da mesma. Por exemplo MARTÍN ROJO (1995) sinala na súa definición de xénero que, xunto ós aspectos socio-culturais, aparecen tamén elementos constitutivos de tipo psicolóxico: *"conjunto de fenómenos sociales, culturales y psicológicos que se asocian a las diferencias de sexo"* (p. 16). Na mesma dirección ORTEGA (1999, p. 134) pon de manifesto que na actualidade o xénero ten deixado de ser percibido socialmente como un conflicto para pasar a constituír sobre todo unha cuestión de identidade persoal.

A identidade de xénero proxéctase sobre cada persoa para que esta fixe o seu propio sentido de pertenza á masculinidade ou á feminidade. A relevancia desta identidade para o suxeito é enorme. Como mostra desta saliencia cabe destacar, con SPENCER (Cit. por LEE, 1993, p. 162), o papel crucial que xoga a autopercepción nas aprendizaxes dos individuos que, cando certas habilidades son percibidas como privativas dun sexo, as persoas do outro sexo amosan unha marcada tendencia hacia o sentimento de inseguridade con respecto á posibilidade de abordalas[194].

A construcción da propia identidade e da pertenza a un dos xenéros iníciase no intre do nacemento e constitúe un proceso de diferenciación/separación[195] (IZQUIERDO, 1993, p.

---

[194] *Isto podería axudar a interpreta-lo fracaso tradicional do alumnado en función dun factor diferencial de sexo, alomenos nalgunhas das áreas curriculares.*

[195] *Este ten sido un dos obxectos preferenciais de estudio para as escolas próximas á psicoanálise.*

129). Resultan fundamentais os primeiros anos de vida e a actuación nese tempo de pais e nais para o coñecemento por parte do neno ou nena das características, actividades e roles de cada xénero. Tamén se revela como un axente fundamental o grupo de iguais no que se concretan as relacións sociais de tipo horizontal (COLEMAN, Cit. por M.E.C., 1989). O proceso de construcción articúlase en torno a diferentes mecanismos de socialización diferencial; ROSALES (1999a, p. 116) refírese expresamente a dous: a tipoloxía de xogos e xoguetes "correctos" para cada sexo e a imposición diferencial dunha imaxe corporal.

POPKEWITZ (Cit. por WEINER, 1999, p. 37) ten salientado a relación complexa establecida entre as crenzas e valores individuais -a *"imaxinación individual"*- esenciais para ergue-lo edificio da propia identidade, e as comunidades sociais das que os individuos forman parte. CREMADES et al. (1991, p. 34) sosteñen que os elementos fundamentais desta configuración da identidade individual de xénero son os estereotipos de xénero e os roles sociais atribuídos a cada un deles. CARUNCHO e MAYOBRE (1998b, p. 156) van máis alá e sosteñen que todo o pensamento occidental está fundamentado sobre a dicotomía *"muller-natureza-ámbito privado"* versus *"home-cultura-ámbito público"* e que esta contraposición impregna radicalmente a construcción das identidades individuais. Baixo a perspectiva das correntes da psicoloxía posteriores á psicoanálise, esta identidade é entendida como resultado dun proceso de identificación con respecto ás persoas adultas coas que nenos e nenas interaccionan. Este proceso constitúe basicamente unha aprendizaxe a dous niveis: o persoal e o posicional. No primeiro caso -denominado *"identificación persoal"*- a criatura identifícase co modelo mediante a admiración hacia este. Pola contra na *"identificación posicional"* a criatura identifícase co modelo adulto mediante a proxección fantástica da posición que ocupa o modelo e do rol ou estatus desenvolvido por el. Nas relacións humanas empáticas -por exemplo as que desenvolven as criaturas co seus pais e nais- adoitan presentarse simultaneamente ámbalas tipoloxías de identificación (OLIVEIRA, 1998a, p. 86).

Na actualidade o proceso da construcción da identidade de xénero nas persoas está a ser estudiado con especial énfase dende dúas tendencias de análise que enfocan a cuestión dende un feminismo enraizado nas teorías psicoanalíticas: por un lado a escola angloamericana -que postula a análise das primeiras etapas do desenvolvemento persoal para poder explicita-los mecanismos polos que a familia incide na conformación das identidades de xénero- e doutra parte a escola francesa que se relaciona coas teorías da linguaxe.

"El proceso de la constitución de la identidad de los géneros (tanto femenino como masculino) se entiende generalmente asumiendo modelos que explican el proceso referido para el género femenino claramente con un significado de carencia frente al del varón" (RADL, 1993, p. 39). En calquera caso é evidente que a adquisición da identidade feminina, dentro dos parámetros androcéntricos que predominan no actual sistema sexo-xénero, revélase como considerablemente frustrante e dolorosa en relación á adquisición da identidade masculina. CAVARERO (1996) especifica as limitacións que o patriarcado impón para a percepción da identidade feminina: *"me obliga a buscar mi identidad en los códigos patriarcales que me definen -con perspectiva totalmente masculina- como madre del hombre y como fantasma de sus pulsiones eróticas o, prescindiendo de mi sexo en una política igualitaria, como casi-hombre a pesar de que soy mujer"* (p. 115).

En relación coa vertebración da identidade feminina cómpre salienta-lo que FABRA (1996, p. 133) denomina *"síndrome do camaleón"*, aspecto que aparece caracterizado porque a muller adoita intentar amoldarse a calquera situación perdendo incluso a consciencia da propia identidade. Trátase polo tanto dun mecanismo de sobreadaptación que é consecuencia evidente dunha acción educacional que reflicte o desequilibrio de identidades de xénero. Sen embargo algunhas investigacións ó respecto semellan demostra-lo contrario e segundo as mesmas a muller tería en un elevado concepto de si mesma, semellante ó que adoita amosa-lo home, aínda que a pesares de que no caso da muller tendería a presentarse unha menor autoconfianza. (Véxase NICHOLSON, 1987, p. 143). Nesta mesma dirección ubícanse as afirmacións de STANIC e HART (1997, p. 277) que sosteñen que as diferencias de rendemento -no campo da área matemática- están relacionadas coa maior autoconfianza do alumnado masculino.

A identidade masculina constrúese a partir de tres pautas fundamentais (BARRAGÁN, GARCÍA e RODRÍGUEZ, 1999, p. 60): as convencións de tipo social, a delimitación de espacios homosociais e a competitividade en tódolos terreos. Deste xeito tamén os varóns sofren distorsións na súa asimilación dos parámetros da identidade masculina. Por exemplo TOLEDO (1988, p. 183) destaca a obriga socialmente imposta que o home ten de inhibi-las súas emocións e identificar felicidade con éxito, poder e forza.

MILLER (Cit. por OLIVEIRA, 1998a, p. 82) pon en evidencia a enorme influencia do contorno na definición da propia identidade de xénero afirmando que tal identidade depende,

durante a infancia, de todo aquelo que os pais e as nais, as persoas do ambiente, así como a cultura en xeral, consideran propio de cada un dos xéneros no que respecta ó temperamento, intereses, xestos, expresións, etc.

Tamén se produce na adquisición da identidade de xénero un proceso de identificación de tipo cultural que se relaciona coa atribución de ámbitos diferentes -público e privado- a cada un dos xéneros. Cómpre de tódolos xeitos especificar que esta identificación atópase nun proceso de cambio por mor da propia configuración dos papeis desenvolvidos no marco familiar e social aínda que non está claro se tal evolución se ubica nun eido estrictamente formal ou leva aparellados cambios de maior calado (OLIVEIRA, 1998a, pp. 86-87).

A adqusición da propia identidade e a correspondente autoinclusión nunha das categorías do xénero constitúe un proceso complexo e conformado por mecanismos diversos. MACCOBY (Cit. por SAU, 1989, p. 8) refire cinco factores que inciden na adquisición desa identidade na infancia: o primeiro ten que ver coa tendencia a respostar a intereses e actividades novas; en segundo lugar a valoración egocéntrica que leva a cada neno ou nena a pensar que o seu sexo é o mellor porque é o seu; o terceiro mecanismo está constituído polos referentes de valor e prestixio; o cuarto queda definido pola tendencia a considera-la adecuación ó modelo de rol como moralmente xusta e a desviación como inxusta; o último mecanismo refírese ós procesos de identificación.

De tódolos xeitos a adquisición de patróns de identidade de xénero ten evolucionado considerablemente nos últimos tempos. Así o proceso de investigación promovido por ORTEGA, FAGOAGA, GARCÍA DE LEÓN e DEL RÍO (1993)[196] deixa claro que no momento presente *"los sistemas de actividad de los jóvenes son más distintos por el hecho de pertenecer a otra generación que en razón de su pertenencia a un grupo sexual"* (p. 16). A esta situación chégase, segundo FREIXAS e LUQUE (1998, p. 55) por mor de diversos factores: a universalización do ensino obrigatorio, a súa prolongación no tempo e a existencia de moitos escenarios mixtos -tanto escolares como non escolares- compartidos por unha mesma xeración. De tódolos xeitos aínda aceptando esta situación como globalmente válida afirmamos con ORTEGA (1999, p. 139) que o reaxuste das identidades de xénero plásmase

[196] *Esta investigación foi promovida polo "Instituto de Investigaciones Feministas" da Universidade Complutense en colaboración coa Dirección General de la Mujer.*

máis no plano da identidade persoal que no ámbito da interacción social dado que o poder patriarcal continúa aínda a configura-lo eido público.

En calquera caso consideramos con SOLSONA (2000, p. 38) que a formación da identidade persoal posúe estreitos vínculos coa recuperación do concepto de cidadanía dado que aquela inclúe un marcado compoñente axiolóxico que se resolve na confrontación cos estereotipos socialmente implantados en diversos ámbitos (o eido do xénero entre eles).

Para pechar este epígrafe concluímos, seguindo a MARQUÉS (1991, p. 41), que as identidades masculina e feminina deben de ser entendidas como froito das múltiples *"posibilidades humanas"* ás que hai que engadir tamén as imposicións xurdidas do contexto social e ás que é necesario, de igual xeito, restar aquelas posibilidades que resultan socialmente inhibidas.

2.1.2.2. O ámbito socio-cultural: patriarcado e diferenciación de roles

A dimensión social do xénero é tan relevante que a súa asimetría ten sido considerada como a pedra angular de todo o edifico do sistema patriarcal (SAU, 1989, p. 11). Historicamente a diferencia nos papeis desenvolvidos por homes e mulleres na estructura social ocupou algunhas inquietudes científicas durante o século XIX. Así a bipolarización do xénero e a posterior instauración dun sistema patriarcal ten sido reiteradamente interpretada, dende os postulados marxistas tradicionais, como froito da división sexual do traballo e da constitución da familia[197] como célula básica de articulación e definición dos roles atribuídos a cada un dos sexos no marco das sociedades. Pola súa parte FLECHA (1996, pp. 74-75) salienta que hai máis dun século que dende a antropoloxía e a psicoloxía se tiña determinado que as conductas de homes e mulleres respostaban a unha construcción social netamente diferenciada da realidade biolóxica[198] pero que *"hasta hace aproximadamente tres décadas no se empezaron a aislar con mayor rigor lo que eran conductas sociales de lo que eran manifestaciones derivadas de la naturaleza biológica de cada persona"*. O manexo da noción de xénero supuxo, na súa opinión -(p. 80)- a lexitimación dos chamados *"estudios da muller"*

---

[197] *Unha razón desta situación, en base a razóns de tipo antropolóxico, semella atoparse na relativamente escasa fertilidade da especie humana que obriga ás mulleres a estar maximamente expostas ó coito por mor de potenciar ó máximo tal fertilidade. O matrimonio tería xurdido como estructura institucional para formalizar esta función.*

[198] *Por exemplo John Stuart Mill xa tiña plantexado esta cuestión na súa obra "A escravitude feminina".*

e que tales estudios se dirixiran a supera-lo ámbito do sexo para adentrarse nos aspectos sociais e relacionais que configuran o xénero.

SUBIRATS e TOMÉ (1992a, p. 14) pon de manifesto na súa definición de xénero a relevancia daqueles factores enclavados dentro do espacio estrictamente cultural: *"patrones culturales diferenciados atribuídos a hombres o a mujeres"*. Tamén FABRA (1996) considera que *"no podemos dudar que los comportamientos considerados femeninos y masculinos están mucho más ligados a especificidades culturales que biológicas"* (p. 14). En idéntica liña CORTADA (1993, p. 8) acouta conceptualmente o xénero destacando a orixe cultural subxacente na asimetría do mesmo: *"aquellas capacidades, cualidades, intereses y perspectivas de futuro que son desarrolladas de manera diferente por hombres y mujeres, por niñas y niños"* (p. 8).

En relación coa xerarquía do masculino sobre o feminino un concepto clave é o de *"patriarcado"* como definidor desta relación desigual entre os dous xéneros que se constitúe sobre unha suposta e aparente esixencia de razón natural (SAU, 1990, pp. 237-239; LERNER, (Cit. por BOTINAS e CABALEIRO), 1996, p. 120; FLECHA, 1996, p. 77; RICH (Cit. por ESCOFET et al.), 1998, p. 109; CARUNCHO e MAYOBRE, 1998a, p. 11; INSTITUTO DE LA MUJER, 1998, p. 9; RIVERA, 2000, p. 11).

O constructo *"patriarcado"* é definido por SAU (1990) como a organización social baseada no exercicio do poder por parte dos varóns a partir da estructura do grupo familiar. MILLET (Cit. por OLIVEIRA, 1998a, p. 70) asegura que o patriarcado constitúe toda unha *"política sexual"* exercida basicamente polos homes sobre o colectivo das mulleres. AMORÓS (1992, p. 52) interpreta o patriarcado como un conxunto metaestable de pactos que implican a incorporación do masculino como modelo prevalente sobre o feminino. En resume, a ideoloxía que subxace ó patriarcado fundaméntase na invariabilidade da relación biolóxica do sexo e a derivación natural do xénero -tamén invariable- con respecto ó sexo (OLIVEIRA, 1998a, p. 71). Esta última autora salienta que o patriarcado constitíe *"toda una organización social y un conjunto de prácticas que crean un ámbito material y cultural propio y que garantizan su continuidad"* (p. 97). Pola súa parte ESCOFET et al. (1998, p. 109) aseguran que o constructo *"patriarcado"* posúe unha doble implicación dado que afecta tanto á organización social en si mesma como ós mecanismos de transmisión e reproducción de dita organización (a educación ocupa entre eles un destacado lugar).

Dende outras perspectivas o concepto de patriarcado cínguese ó concepto de capitalismo como constructo que identifica un tipo concreto de relacións sociais de carácter económico (IZQUIERDO, 1998, p. 220).

Na conformación histórica do sistema patriarcal as estructuras ideolóxicas actuaron de xeito combinado coas maquinarias de poder para acada-la súa consolidación. Entre os aparatos de poder que desenvolveron funcións ó respecto destacou, no marco da Europa Occidental, a aportación das organizacións institucionais de tipo relixioso-cristián (en especial a Igrexa Católica). É significativo o feito de que o cristianismo outorgara valor modélico para a muller á figura da Virxe-Nai, afastada do ámbito público, sumisa e aceptadora de atribucións e roles claramente subalternos con respecto ós desenvolvidos polo varón (OLIVEIRA, 1998a, p. 74).

Un dos compoñentes caracterizadores da orde patriarcal aparece definido pola súa capacidade para regula-los comportamentos de mulleres e homes sen que os afectados sexan conscientes da existencia de tal regulación (ZAMBONI, 1996, p. 26). Este proceso de regulación constrúese dun xeito especial, na opinión de RIVERA (2000, p. 11), en base á orientación específica da acción educativa de tal xeito que a educación do masculino dirixirase hacia o individualismo e a competitividade mentres que a educación do feminino proxéctase basicamente hacia a relación.

O sistema patriarcal promove unha dualidade asimétrica de actuacións no eido social en base á pertenza a cada unha das categorías de xénero. Estamos entón ante o concepto de "rol" de xénero -SANTOS GUERRA (1998b, p. 74) sostén ó respecto que o termo idóneo é o de "papel"- que designa a experiencia colectiva que cada suxeito adquire da masculinidade e da feminidade.

A cada categoría de xénero atribúese un ámbito ou esfera de actuación: deste xeito o rol masculino asume tradicionalmente as funcións de mantemento económico familiar e das relacións extrafamiliares (esfera pública), mentres que o rol tradicional feminino relaciónase coas funcións maternais e afectivas (esfera do privado); esta realidade é categorizada por IZQUIERDO (1998, p. 304) como o *"binomio producción-reproducción"*. Para CREMADES et al. (1991, pp. 30-31) o ámbito público-masculino caracterízase pola execución de roles de

tipo instrumental mentres que a esfera doméstico-feminina denótase pola expresividade dos roles (afectivos, nutricios, emocionais...).

Esta categorización dual dos ámbitos asignados en función do xénero presenta graves implicacións para o desenvolvemento persoal e comunitario e, tal como asevera a UNESCO (1996, p. 84), constitúe un dos axentes básicos responsables da discriminación de tipo laboral[199] e da pobreza en xeral.

Precisamente a discriminación da muller no ámbito laboral constitúe un fenómeno de marcada relevancia para a pervivencia dos esquemas sexistas en tanto que exclúe á muller dunha das vías pola que debería progresar en autonomía e, polo tanto, que suporían un avance potencialmente moi importante na equiparación entre ámbolos sexos. As causas da discriminación laboral feminina con respecto ó home respostan a etioloxías diferenciadas: causas estructurais, sociais, culturais, familiares e persoais (Véxase INSTITUTO DE LA MUJER, 1999c, p. 38). Outras aproximacións a este aspecto -por exemplo DOWLING (1992)- salientan a relevancia que para o sostemento do fenómeno posúen os aspectos relacionados co "mundo interior" feminino como vía esencial para a superación da discriminación laboral.

A dualidade de papeis asignada ós xéneros é a miudo xustificada, como xa queda referido, dende supostas diferencias biolóxicas que tentan explicar que a situación de cada un dos sexos é producto dun proceso *"natural"* polo que as mulleres teñen asignadas as funcións máis directamente ligadas ó ámbito privado-doméstico -ubicación contextual da función de reprodución- aínda que as funcións atribuídas a este ámbito privado desbordan amplamente as estrictamente reproductivas, mentres que ós homes lle son asignadas funcións a desenvolver no ámbito público (URRUZOLA, 1995, pp. 73-74; COBO, 1997, p. 152; CEPERO, 1998, p. 241).

GUERRA (1996, p. 16) salienta en que o rol de xénero constitúe un exemplo de coñecemento relevante para cada ser humano conformando, ademais, unha estructura de coñecemento que se vai desenvolver ó longo de toda a vida do individuo. Os papeis sociais

---

[199] *Un descriptor significativo de tal situación aparece expresado no feito de que na Unión Europea a porcentaxe de mulleres directivas acada só o 20 % e a de cargos de máxima responsabilidade chegua unicamente ó 3 %. En España a situación, a pesar de estar en proceso de mellora, aínda adoita ser máis negativa (Véxase INSTITUTO DE LA MUJER, 1999c, p. 35).*

asignados por complexos procesos de socialización a cada un dos xéneros levan aparelladas diferencias de comportamento e actitudes nas que se manifesta un contexto de clara marca androcéntrica (SANTOS GUERRA, 1998b, p. 74). Algunha investigación, especificamente referida ó ámbito da elección profesional, ten posto de manifesto que as rapazas rexeitan un desenvolvemento profesional estereotipado asimilado a un modelo de vida tradicional, mentres que entre os rapaces este rexeitamento semella ser considerablemente menor (AA. VV., 1995, p. 45).

A diferenciación de roles en base ó xénero non afecta unicamente ás funcións e tarefas asignadas a cada cada persoa por mor da súa pertenza a un de ditos xéneros, senón que tamén implica ós valores, actitudes, símbolos e expectativas de comportamento social (FLECHA, 1996, p. 75). Afírmao claramente MILLET (Cit. por GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL, 1996): *"La supremacía masculina reside no en la fuerza física sino en la aceptación de un sistema de valores que no es biológico"* (p. 60).

Con todo a maior implicación negativa que conleva a pervivencia do sistema de roles diferenciados en base a criterios de xénero radica na considerable limitación potencial que tal distribución significa para o desenvolvemento persoal. Opinamos, con ROUCO et al. (1997, p. 44), que coa distribución de roles específicos e desequilibrados prodúcese unha perda de potencialidades persoais tanto no home -mesmo a pesar de saír beneficiado en termos relativos- como na muller.

De tódolos xeitos o patriarcado, como sistema configurador de relacións sociais, atópase inmerso nun proceso regresivo nos tempos actuais, de tal xeito que algúns dos síntomas de desorde política, social e cultural, así como a perda dos puntos de referencia e das certidumes tradicionais, adoitan ser interpretados dende certos sectores como o remate conclusivo dunha longa etapa histórica de patriarcado: *"el fin del patriarcado"* en expresión de PIUSSI (Cit. por MAÑERU, 1998, p. 16). Esta autora atribúe ó *"inaudito"* -aquelo que non é previsible dentro do horizonte da orde patriarcal- a forza feminina para promove-la activación dun cambio estructural ó respecto.

O desenvolvemento tecnolóxico, científico e económico implicou historicamente un punto relevante de inflexión na aceptación dos roles de xénero tal e como se amosaban tradicionalmente configurados de xeito que supuxo unha fenda inicial na ata entón ríxida e

monolítica articulación que os caracterizaba. Como consecuencia deste desenvolvemento o rol feminino é percibido cada vez como menos exclusivamente reproductor e privado (GARRETA e CAREAGA, 1987, p. 9). A respecto desta liña de evolución facemos nosa a afirmación de CREMADES et al. (1991, p. 16): *"cada vez más los roles son polivalentes y se desarrollan por ambos sexos y en esa medida los géneros se perfilan con mayor indiferenciación o ambigüedad. El modelo de la semejanza entre los sexos abre perspectivas innovadoras, introduce fisuras en la bipolaridad (...)"*. Tamén FERNÁNDEZ ENGUITA (1997, p. 116) subliña que no noso presente histórico os papeis de xénero, a pesar de seguir sendo desiguais e mesmo antagónicos, non constitúen xa un grave problema educativo dado que é facilmente constatable a existencia de factores correctores que inflúen simultaneamente sobre ámbolos sexos nos distintos ámbitos socio-relacionais (disfrute dos servicios culturais, valoración do feito educativo, nivel educacional de pais e nais, etc.).

Dende algunhas perspectivas constátase a existencia de certos claroscuros. A este respecto indica ROSALES (1999a, pp. 117-118): *"se vive en estos momentos un ambiente de contradicción respecto al rol de la mujer. Por una parte es claro el progreso en el reconocimiento pleno de sus derechos en igualdad con el hombre";* a pesar disto o autor non deixa de constatar que *"la mujer accede a cargos subordinados pero más difícilmente a cargos de responsabilidad"*. Tamén SUEIRO (1998, p. 14) considera, non sen certo optimismo, que aínda que o desequilibrio segue a existir e continúa perxudicando á muller, esa persistencia prodúcese cada vez en menor medida e ademais semellan maiores as posibilidades no que respecta á capacidade de ser reconducida, aspecto no que a educación posúe unha indubidable saliencia. Pola contra TORRES (1994a, p. 142) refírese á forte masculinización á que está sendo sometida a sociedade actual que se manifesta sobre todo nos clichés que se presentan nos medios de comunicación de masas e en especial no cine.

Concluímos, con BOTINAS e CABALEIRO (1996, p. 120), pondo de manifesto a necesidade de que os roles de xénero sexan revisados criticamente dado que conlevan unha fonda distorsión con respecto non só a parámetros racionais de xustiza senón tamén con respecto á realidade de tales roles na vida cotiá na que a muller aparece ubicada unicamente dende parámetros dun victimismo estereotipado.

2.1.3. Os estereotipos como elementos de pervivencia do sistema sexo-xénero

O sistema sexo-xénero posúe diversos mecanismos que posibilitan a pervivencia dos modelos -segregados e asimétricos- nos que se articula, que axudan a construír identidades de xénero acordes co propio sistema e que facilitan a conformación xerárquica dos roles a desenvolver no ámbito sociocultural. Neste eido SALTZMAN (1992) considera que o poder patriarcal posúe catro xeitos de facer pervivi-lo sistema de sexo-xénero:

* A ideoloxía sexual: sistemas de crenzas baseadas en moitos casos en principios relixiosos ou pseudocientíficas.

* As normas sexuais: patróns de conducta esperada en base á pertenza a cada un dos grupos sexuais.

* Os estereotipos sexuais: crenzas compartidas por amplas colectividades humanas segundo as que os sexos son profundamente diferentes en ámbitos diversos.

* A conciencia sexual: vivencia persoal da propia pertenza a un xénero. Pode actuar como axente inductor de actuacións críticas con respecto ó sistema sexo-xénero.

Nós ímonos deter especialmente nun dos mecanismos que, por mor da súa resistencia a calquera tipo de erosión, posúe unha manifesta relevancia para a configuración do sistema sexo-xénero: os estereotipos de xénero.

Os estereotipos de xénero -entendidos como xuizos baseados en ideas preconcebidas que son impostos ós individuos dunha sociedade, a xeito dun cliché, asignando arbitrariamente certos hábitos, destrezas e expectativas ás persoas que compoñen un determinado colectivo e ignorando a individualidade de cada suxeito ou a mesma falsidade, en termos de racionalidade, do estereotipo (CREMADES et al, 1991, p. 31)- conlevan cáseque sempre un marcado aspecto valorativo: en xeral o masculino é valorado de xeito positivo e o feminino de xeito negativo.

Aparecen conformados por tres tipos de compoñentes: cognoscitivos (convicciónns), afectivos (sentimentos e emocións) e reactivos (tendencia á organización da acción nunha liña concreta). Os dous primeiros constitúen o corpo dos prexuízos e o terceiro elemento orienta as actuacións hacia a discriminación (S.G.T.E., 1990).

Estes estereotipos poden aparecer referidos ás características da personalidade ou ós roles atribuídos a cada un dos xéneros. MICHEL (1987) destaca a escasa distancia existente entre

os prexuízos -como opinión preconcebida e determinada por factores sociais e/ou educativos- e os estereotipos, expresados por medio de xuízos de opinión, sentimentos ou imaxes.

DUNNIGAN (Cit. por MICHEL, 1987, p. 18) salienta que todo estereotipo implica un modelo ríxido e anónimo en base ó cual se reproducen, de xeito automático, imaxes ou comportamentos.

DEL MORAL (1995, p. 74) salienta a dimensión socio-cultural dos estereotipos de xénero e a implicación de actitudes e patróns comportamentais que os mesmos configuran a partir da diferencia sexual.

Outras reflexións sobre estes estereotipos destacan a compoñente reiterativa que os conforma: *"De hecho el estereotipo significa también repetición, imitación, pérdida de creatividad para ambos sexos (...) El adulto se encarga de transmitir el sentido que, posteriormente, el niño hará propio "* (CHIANTERA e CANDOLO, 1996, p. 81).

SANTOS GUERRA (1998b, p. 74) salienta que os estereotipos axudan a debuxa-las expectativas que se agardan de cada persoa en razón da súa inclusión nun ou noutro sexo; o feito de rachar con eses estereotipos, á postre crenzas aceptadas socialmente, pode implicar graves consecuencias para o individuo.

Os estereotipos de xénero contribúen a mante-lo medo ó cambio necesario porque afectan á intimidade da persoa: pensamento, actuación e xeitos de sentir (INSTITUTO DE LA MUJER, 1998, p. 30).

Para LÓPEZ VALERO (1995, p. 253; 1998, p. 23) os estereotipos son de orixe emocional e teñen a súa base en determinada utilización da linguaxe. Ademais a súa evolución é lenta dado que esta sempre resulta menor que a da sociedade no seu conxunto.

Os estereotipos sexistas actúan baixo os parámetros dun esquema binario non equitativo atribuíndo ás mulleres unhas cualidades e debilidades que non se recoñecen para os homes[200]. O seu contido pode facer referencia á apariencia física, ás cualidades intelectuais ou a unha das facetas da súa situación social. A xerarquía de arquetipos sociais en base ó sexo orixina en

---

[200] *Nalgúns estudios manéxase o concepto de "estereotipo de importancia" para defini-la preponderancia estereotipada do sexo masculino sobre o sexo feminino nos ámbitos político-social, profesional e familiar.*

moitas mulleres -elementos dun conxunto socialmente perdedor- insatisfacción por ter que axustarse ós mesmos[201]. O fenómeno ten sido abordado reiteradamente dende o terreo psicolóxico (Véxase GARCÍA MESEGUER, 1988, p. 94).

MICHEL (1987, p. 34) incide na importancia dos estereotipos como xeradores de discriminación entre os sexos: *"Los estereotipos sexistas que resultan de la desigualdad entre los sexos, se convierten a su vez en agentes de discriminación entre los sexos. Cuando más corta es la edad del niño o de la niña menos preparado está para hacer frente al embate de unos estereotipos que le predisponen a ver en el otro sexo unos atributos, cualidades o defectos convencionales"*. Esta autora observa unha relación clara entre a presencia de estereotipos sexistas mediáticos e a socialización unidireccional de nenos por un lado -rudeza, agresividade...- e das rapazas -tenrura, sumisión...- por outro.

No ámbito escolar os estereotipos de xénero xogan a favor dos nenos (SKAALVIK e RANKIN (Cit. por FREIXAS e LUQUE, 1998, p. 53). Ademais, dende unha análise atribucional, constátase que mentres as alumnas adoitan atribuí-los seus éxitos a causas externas e inestables e os seus fracasos a causas internas e difíciles de cambiar, nos alumnos este esquema atribucional invírtese orixinando claras diferencias en termos de autoconcepto. Mesmo as alumnas con maior éxito académico tenden a autopercibirse como pouco femininas o que pode producirlles inhibición na escola (FREIXAS, 1995).

A adquisición dos estereotipos no proceso de socialización é moi temperá. A este respecto BONAL e TOMÉ (1995, pp. 43-48) poñen de manifesto a existencia de estereotipos de xénero xa solidamente implantados no alumnado de primeiro ciclo de ensino primario: os nenos valoran aspectos relacionados coa forza física e coas actividades que outorgan estatus de masculinidade -sobre todo xogar ben ó fútbol- mentres que as nenas valoran a beleza corporal e o bo comportamento (entendido como corrección comportamental).

A análise dos estereotipos de xénero ten sido abordada a través de dous modelos teóricos, existindo diferentes estudios e investigacións no marco de cada un deles (COLOM, 1997, p. 146):

---

[201] *Estas dificultades foron xa definidas pola psicoanálise norteamericana dos anos corenta como "o problema sen nome", sendo amplamente descritas por Betty Friedman na súa obra "La mística de la feminidad".*

* Modelo descriptivo: pon énfase nos contidos dos estereotipos. BARBERÁ (1991) salienta tres cuestións centrais deste modelo: o coñecemento do contido estricto dos estereotipos de xénero, a avaliación diferencial das características atribuídas a cada xénero e o carácter persuasivo dos pensamentos acerca dos sexos.

* Modelo cognitivo e de interacción social: destaca os procesos -adquisición das representacións internas- e a estructura -xeito de representar internamente o coñecemento social e por que se produce cambio nas mesmas- dos estereotipos de xénero.

A incidencia dos estereotipos de xénero no ensino formalizado tense revelado importante e adoita manifestarse especialmente por medio da influencia sobre o propio profesorado. A este respecto ALBERDI (1987, p. 31) insiste na enorme influencia que sobre as persoas adicadas a ensinar teñen os estereotipos referidos ás formas de ser de cada un dos sexos, ás formas de enfrontarse ás aprendizaxes e, especialmente, ás posiblidades de desenvolvemento diferenciado da personalidade masculina e feminina.

Obviamente os estereotipos están imbuídos das connotacións tradicionalmente asignadas a cada xénero. ALBERDI (1987) destaca, sobre todo no persoal docente, a aceptación de estereotipos ubicados na liña "actividade-pasividade" e no eido das "capacidades"; neste último espacio pártese dun parámetro básico, que fora xa definido por SPENDER (1982) co lema *"o masculino como norma"*, e que conleva como implicación a excepcionalidade do éxito feminino. PINTOS (1997, p. 24) insiste no papel pasivo -carencia de iniciativa propia- que é atribuído socialmente á muller.

Algúns estudios sosteñen que na actualidade téndese menos á dicotomización e máis á similitude entre os atributos masculinos e femininos, aínda que parece existir unha maior tendencia entre os varóns hacia a dicotomización (COLOM, 1994). Tal situación semella estar relacionada cos cambios socioculturais desenvolvidos a partir dos anos sesenta con respecto á muller -acceso ó ensino, incorporación ó mercado laboral- que configuran un novo modelo social. Deste xeito *"al haberse creado unas representaciones sociales diferentes, principalmente en las mujeres, y por ende nuevas expectativas sociales, los estereotipos de género reflejan nuevos contenidos"* (p. 151). Nunha dirección semellante apuntan algunhas investigacións -por exemplo MUÑOZ et al. (2000a)- que veñen revela-la existencia dunha notable tendencia das persoas a non identifica-los comportamentos concretos que se derivan

da implantación dos estereotipos de xénero, aínda recoñecendo o peso que os mesmos posúen no ámbito da educación.

2.1.4. O sexismo: xerarquía e discriminación

2.1.4.1. O concepto de sexismo

Como moi ben sostén FABRA (1996, p. 14) o sistema sexo-xénero está construído sobre unha dimensión que a menudo é obviada: a xerarquización pola que o modelo masculino -tanto a nivel de construcción da propia identidade individual como nos roles ou papeis sociais que a tal modelo son atribuídos- é *"máis"* que o feminino. Tal xerarquización non é só retórica senón que xa se manifesta nas persoas en idades moi temperás (na familia, no parvulario...). A diferenciación -coa conseguinte discriminación- é de tal calibre que mesmo os rasgos violentos son percibidos baixo unha óptica sexualmente diferenciada e son captados como positivos ou negativos dependendo de cal sexa o sexo que os ostente (SÁNCHEZ BELLO, 1998, p. 111; ROVIRA, 1999). Esta discriminación, directamente enraizada no substrato do sistema sexo-xénero, define ó constructo "sexismo".

Nos últimos trinta anos, en grande parte como consecuencia das análises e teorizacións xurdidas no seo do movemento feminista, foron aparecendo diversas categorías e modelos interpretativos que conforman e facilitan o estudio da relación entre os sexos ó longo da historia. Neste marco aparece o sexismo como categoría configuradora da asimetría discriminatoria sobre a que se asenta tal relación (RIVERA, 1994; BOTINAS e CABALEIRO, 1996).

O termo *"sexismo"* aparece nos Estados Unidos durante a década dos anos sesenta, sendo utilizado especialmente polos grupos feministas, en pleno proceso de implantación social naquel momento (MICHEL, 1987, p. 11). A denominación foi elaborada dun xeito analóxico con respecto ó termo *"racismo"* amosando que o sexo feminino padecía cotas elevadas de discriminación, subordinación e desvaloración, enfocando criticamente que tales realidades constituíran o resultado dunha orde natural.

O GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL (1996, p. 17) asegura que ata finais dos anos setenta non se iniciou a xeralización do termo que acadaría a súa consagración durante a década dos oitenta, dun xeito parello á focalización de diversos estudios sobre a incidencia de

sesgos sexistas na linguaxe. Con respecto ó ámbito do ensino BONAL (1997, p. 15) asegura que o feito de que a desigualdade sexual non fora desenvolvida, en termos de investigación, ata os anos oitenta debeuse esencialmente a que non se considerou de xeito universal ata ese momento que a escola constituíse un axente de discriminación, senón todo o contrario: a escola era contemplada, xa ben entrados os anos setenta, como unha garantía de igualdade entre tódolos seres humanos. Sería a crise económica dos anos setenta a encargada de rematar coa percepción igualitarista da institución escolar. A partir de entón a investigación sociolóxica demostrou claramente que lonxe de contribuír á igualdade de oportunidades[202] entre tódolos seres humanos a escola reproducía as desigualdades entre grupos sociais.

As aproximacións conceptuais ó termo *"sexismo"* teñen sido moi diversas. Destacamos neste eido o traballo de DHAVERMAS e KANDEL (1983) así como o de MORENO (1986) no que se comparan as diferentes acepcións outorgadas ó termo.

Son numerosos os traballos referidos ó concepto de sexismo que destacan a fundamental compoñente actitudinal do mesmo. Así, segundo SUBIRATS e BRULLET (1988, p.12), tal concepto refírese a *"toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de que se trate de un hombre o una mujer; tales comportamientos no son sólo distintos sino que además suponen una jerarquía y una discriminación, como sucede a menudo con las distinciones"*. Tamén MICHEL (1987, p. 17) fusiona no concepto de sexismo as actitudes e as conductas: *"Una actitud o una acción que subvalora, excluye, subrepresenta y estereotipa a las personas en razón de su sexo"*. Para CORTADA ANDREU (1993) posúen grande relevancia as compoñentes actitudinais e valorativas para a definición de sexismo: *"Aquel conjunto de valores, actitudes, normas y acciones concretas que tienen como base común una concepción ideológica que menosprecia o discrimina a las mujeres por razón de nuestro sexo -nos considera inferiores- y que de esta manera posiblita la reproducción de las condiciones de nuestra subordinación"* (pp. 7-8). Na opinión de PULEO (1992, p. 19) o sexismo implica o desenvolvemento de actitudes enraizadas nunha

[202] *Co concepto de igualdade de oportunidades referímonos á capacitación para exercer e disfrutar dereitos fundamentais do ser humano. As definicións de tales dereitos teñen sido explicitadas en diferentes momentos históricos aínda que as máis significativas sexan as producidas ó socaire da Revolucón Francesa (1789) e a emitida pola ONU en 1948 (Véxase ROSALES, 1999a, 35-36).*

acaparación dos espacios fundamentais de control por parte dunha das categorías de sexo[203], creando así unha *"cultura da dominación"*.

En calquera caso queda claro que o sexismo refírese a unha situación de xerarquización, discriminación e asimetría. MORENO (1987b), GARCÍA MESEGUER (1988) e CREMADES et al. (1991) basean a súa definición na superioridade dun sexo sobre o outro. O segundo autor enténdeo como: *"el hecho de considerar, a nivel consciente o a nivel subconsciente que uno de los sexos tiene una intrínseca superioridad sobre el otro"* (p. 33). Tamén RAMBLA, ROVIRA e TOMÉ (1999, p. 48) sosteñen que a xerarquización é o común denominador a tódalas identidades da masculinidade configuradas de xeito tradicional. Na mesma liña SUBIRATS (1999c, p. 30) atribúe á masculinidade unha profunda relación coa violencia en termos de valor simbólico.

En última instancia o fenómeno sexista pode ser reducido a unha actitude de menosprecio e desvalorización hacia o feminino (LLEDÓ, 1992a, p. 12). Esta idea devaluadora aparece expresada nas palabras de SÁNCHEZ RODRÍGUEZ (1993, p. 177): *"contribúe a formar a identificación social das mulleres de xeito que se consideran cidadás de segunda categoría (...) fomentando o conformismo e a sumisión ó varón"*. Neste sentido resulta chamativo -o feito resulta enormemente significativo- que a discriminación sexista esperte, en termos relativos, escaso eco social en comparación coa contestación que orixinan outros casos de discriminación de tipo racial ou cultural (SANTOS GUERRA, 1998a, p. 23). Tal sumisión da muller ante o varón procede, na opinión de DEL MORAL (1995, p. 75) da liña hegeliana da diferencia segundo a que o varón se atopa identificado co racional e coa actividade mentres que a muller aparece conceptuada como un ser sentimental, pasivo e entregado.

Para ESCOFET et al. (1998, p. 109) o sexismo emparenta coas estratexias metodolóxicas desenvolvidas no seo da institución patriarcal para manter vixente a asimetría de homes e mulleres.

O sexismo aparece configurado como un elemento antagónico en relación a un dos principios básicos fundamentadores da democracias liberais: a igualdade de oportunidades

---

[203] *De acordo con isto o sexismo podería ser explicado en función do binomio "Up-Down" segundo o cal as relacións humanas son asumidas algunhas veces dende a dominación e outras dende a dependencia, sendo tal binomio dinámico por definición. O sexismo implicaría a perda do dinamismo do binomio polo que o desequilibrio se perpetuaría de xeito constante.*

(GARRETA e CAREAGA, 1987, p.9). Esta desigualdade manifféstase, na opinión de SOLSONA (1999, p. 57) a dous niveis: un individual que conleva limitacións na formación da personalidade dos individuos e un social que acarrea límites nas súas oportunidades, non formais pero si reais, a todo un grupo social: o das mulleres.

A interpretación do fenómeno sexista implica, na opinión de HERAS i TRÍAS (1987, p. 43), *"una concepción global de los fenómenos sociales, esto es, tener plena conciencia de que éstos no se dan de forma aislada del sistema de relaciones que se establecen en un marco delimitado. Un marco que no es aséptico en cuanto a la lucha de intereses ni lo es en lo referente al poder (...)"*.

Outras aproximacións teóricas -BROWNE e FRANCE (1988); CARNEIRO DE MOURA (1993)- definen o sexismo como un caso particular do racismo. Por exemplo a segunda autora citada manexa un concepto de sexismo configurado en dous niveis de concreción: en sentido estricto como *"uma discriminaçao baseada no sexo"* e en sentido máis amplo como *"o tratamento discriminatório das mulheres ou dos homens com base na associaçao arbitrária de estereótipos a cada un dos sexos"*.

A discriminación sexista intersecciona, na opinión de BONAL e TOMÉ (1996, p. 58), con outro tipo de discriminacións que se proxectan no ámbito educativo -especialmente a desigualdade por clase social e a desigualdade por etnia- de tal xeito que as políticas de cambio educativo orientado hacia a coeducación deben de compartir obxectivos coas intervencións educativas dirixidas a eliminar calquera tipo de discriminación con respecto a grupos sociais. Cremos, seguindo a STOLCKE (1998), que esta situación é sintomática dun dos grandes paradoxos do liberalismo moderno consistente en que canto máis se exalta a igualdade de oportunidades e a liberdade dos individuos, tanto máis se acentúa a naturalización das desigualdades sociais. Nesta mesma liña o sexismo adoita aparecer a miudo conceptuado como unha concreción específica da intolerancia, toda vez que a muller queda excluída da plena participación na sociedade e do disfrute completo dos dereitos humanos dun xeito total (SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A PAZ, 1995).

SAU (1990) reclama para a definición conceptual da discriminación sexista unha extensión que se proxecta sobre a totalidade dos ámbitos das relacións humanas[204] polo que *"es imposible hacer una relación, no ya exhaustiva, sino ni tan siquiera aproximada de sus formas de expresión y puntos de incidencia"* (p. 257).

SANTOS GUERRA (1984a, pp. 21-22) acota o concepto de sexismo e céntrase nos factores discriminatotios existentes no eido específico da educación do ser humano. Este autor cita como especialmente relevantes para a construcción sexista no contexto educativo os seguintes factores: a diversificación dos xoguetes en función de ser destinados a nenos ou a nenas, as diferentes expectativas de pais e nais e do profesorado segundo se trate de nenos ou de nenas, a maior permisividade relativa con respecto ó sexo masculino que a existente en relación ó sexo feminino. Noutro lugar (SANTOS GUERRA, 1998a, pp. 20-22) o mesmo autor especifica algúns indicadores de sexismo na educación formalizada: a docencia segue a ser considerada como profesión de mulleres, sendo feminina a maior parte do profesorado; os homes desenvolven con maior frecuencia postos de autoridade no sistema educativo; as mulleres atopan maiores dificultades para o éxito na súa profesión docente; a pervivencia da falacia da excepción exemplarizante da muller que triunfa; o temor á visibilidade por parte de grande parte das mulleres.

A un nivel conceptual e terminolóxico percíbese a existencia dunha certa relación, máis ou menos confusa, entre os termos "sexismo" e "androcentrismo"[205]. Así, mentres que son varias as voces -LLEDÓ (1992a, p. 12); CORTADA ANDREU (1993, pp. 7-8); ESCOFET et al. (1998, p. 111)- que distinguen entre o concepto de *"sexismo"* e o de *"androcentrismo"* -aínda que consideran que a miudo ámbolos conceptos preséntanse dun xeito simultáneo- outras opinións -por exemplo ESCOFET et al. (1998)- entenden que o sexismo como concepto posúe menor dimensión que o androcentrismo e queda englobado dentro deste último[206].

---

[204] *Victoria Sau outorga unha grande importancia, como axente dinamizador básico do sexismo nas sociedades, á división sexual do traballo que foi aceptada e promovida polo capitalismo. En efecto o traballo feminino ten sido connotado como producción de uso e gratuíta, mentres que o traballo masculino conceptuouse como producción de consumo e remunerado.*

[205] *A miudo os termos "androcentrismo" e "sexismo" -e aínda outros relacionados directa ou indirectamente coa desigualdade en base ó sistema sexo-xénero- son empregados de xeito indistinto. Opinamos que a utilización de "androcentrismo" permite unha perspectiva máis ampla que o uso de "sexismo" xa que se sitúa con maior propiedade no contexto das relacións de poder.*

[206] *Outros conceptos que abarcan a discriminación sexista con aínda maior amplitude son o "falocentrismo", o "logocentrismo" e a súa síntese o "falogocentrismo". Todos eles aluden á concepción do mundo dominante en occidente,*

Incluída dentro desa segunda liña MORENO SARDÁ (1989, p. 46; 1987b, p. 22) considera que o sexismo constitúe un ingrediente máis dun sistema cognitivo-explicativo que hai que definir como *"andro-céntrico"* e que se distingue por potencia-los escenarios públicos e por menosprecia-las actividades que se producen fóra dese ámbito. Ademais, na opinión desta autora, o androcentrismo conleva a existencia dunha profunda relación entre diversos formatos de marxinación e a pertenza á categoría de xénero feminino[207]. Este androcentrismo orixina visións fragmentarias e ahistóricas da existencia humana dado que esquece ás mulleres e mesmo a boa parte dos homes: aqueles que se diferencian do patrón de varón branco de clase media ou alta (BLEIER, FEE, HUBBARD, KELLER, LOWE, ROSE, ROSSER e SMITH, Cit. por MAGALLÓN, 1995, p. 573; RUSSELL, Cit. por SABATER, 1997, p. 52). Xustamente neste mesma dirección indica MARQUÉS (1983) que unicamente aquel ser humano que sexa varón burgués, branco, heterosexual, cabeza de familia e cidadán dun país poderoso atópase libre de discriminación.

En calquera caso BLANCO (1997, p. 185) sostén que o modelo androcéntrico plantexa a adopción mental do punto de vista central propio dun modelo de ser humano -o *"modelo viril"* na terminoloxía empregada por MORENO SARDÁ (1987b)- que se constitúe en arquetipo representante da totalidade da especie humana. Este modelo englobaría, ademais, certas claves construídas en termos de oposición excluínte -norte/sur, público/privado, producción/consumo, centro/periferia, etc.- identificando como inferior a todo aquelo que é percibido como diferente (HIDALGO, 1996, p. 27; ESCOFET et al., 1998, pp. 112-113).

O concepto de *"androcentrismo"* pode ser definido entón como unha consideración pasiva da muller na construcción cultural, implicando o uso dun modelo con referencia unicamente masculina que na práctica supón a ocultación do mundo feminino (MORENO SARDÁ, 1987b e 1989; M.E.C., 1990; MORENO MARIMÓN, 1993a) ou como un mero sesgo que concede absoluta preferencia á experiencia masculina de tal xeito que esta é presentada como universal e válida tanto para os homes e como para as mulleres (CORTADA ANDREU, 1993, p. 8). Para LLEDÓ (1992a, p. 12) o androcentrismo constitúe unha parcial e simplificada

---

asentada sobre a hexemonía da palabra como presencia metafísica asociada ó falo como símbolo de poder (Véxase BLANCO, 1997, p. 185).

[207] *Esta autora conclúe a presencia dunha grande relación entre sexismo e clasismo. Posteriormente chegaría á conclusión da correlación entre pertenza ó xénero feminino e outros formatos discriminatorios (raza, idade...) establecendo o concepto de "androcentrismo" para explicar esta realidade.*

visión do mundo que entende que os feitos da humanidade son equivalentes ós feitos dos varóns. ADAMS (Cit. por LLEDÓ, 1992a, p. 32) dá unha longa serie de exemplos ó respecto da implantación do androcentrismo na linguaxe e evidencia a desaparición do feminino que tal fenómeno conleva.

A perspectiva androcéntrica connótase pola ausencia de referencias ó feminino como axente cultural, pola ausencia de espacios culturais que poidan interesar á muller e por informacións referidas ás mulleres dentro do espacio dos prexuizos sexistas[208]. Aparece impregnando o pensamento científico, filosófico, relixioso e político dende hai milenios. Segundo MORENO MARIMÓN (1993a, p. 18) o androcentrismo presenta as características propias dun pensamento moi elemental, aínda que pode contaminar a outras formas de pensamento máis complexas como o pensamento científico. Destaca esta autora -(1993a, p. 15)- o vincallo existente entre a discriminación da muller, dende unha perspectiva histórica, e a difusión de concepcións científicas fortemente influídas por prexuízos ideolóxicos[209].

Seguindo a MORENO MARIMÓN (1993a) consideramos que a caracterización do androcentrismo artéllase en base a unha ríxida e persistente implantación: *"mientras que a lo largo de la historia cambian las ideologías, las filosofías, las religiones o los sistemas políticos y económicos, las capas o castas en que se jerarquiza la sociedad, la relación hombre-mujer permanece invariable o cambia muy poco"*[210] (p. 16).

Habitualmente, acéptase o prexuizo de que a visión androcéntrica do mundo é a que posúen os homes cando en realidade estamos ante un fenómeno que aparece implantado na maioría dos seres humanos, tanto homes como mulleres, en tanto que ámbalas categorías conforman as diversas entidades sociais (MORENO MARIMÓN, 1993a, p. 17). Na mesma

---

[208] *No ámbito educativo o androcentrismo implica xerarquización dos saberes no currículo escolar -existencia de saberes "importantes" ou "secundarios" en función da súa proxección estereotipada dentro das relacións de xénero- prexuízos sobre as capacidades que posúe cada un dos sexos e producción dunha linguaxe sexista validada pola tradición androcéntrica.*

[209] *A ciencia comete a miudo erros; é máis, incluso semella necesario que os cometa para desatar procesos de revisión e avance. Entre outros moitos exemplos esta autora cita o de que cando no ano 1672 se descubriu a existencia dos espermatozoides a maioría dos científicos da época -por suposto varóns- suscribiron a teoría do "homúnculo", segundo a que en cada espermatozoide había un ser humano de pequenísimas dimensións; tal foi a forza da teoría que moitos aseguraron ter visto os homúnculos. Tales teorías científicas implántanse e sostéñense unicamente porque encaixan perfectamente nos esquemas previos da sociedade. Por esta razón convén desconfiar das aproximacións pseudocientíficas nas que se poida asentar calquera acción discriminatoria con respecto á muller e analizala dende parámetros de criticidade.*

[210] *MORENO MARIMÓN (1993a, p. 18) relaciona as características do androcentrismo coas do etnocentrismo en tanto que implica a prevalencia dun grupo -o dos varóns- sobre outro -o das mulleres- convertíndose o primeiro na única medida para a interpretación do mundo e da historia.*

dirección afirma SAU (1990, p. 45) que o uso de perspectivas androcéntricas -e polo tanto ancoradas unicamente na perspectiva masculina- para a análise das realidades sociais e culturais supón ademais un uso posterior de ditas análises dun xeito xeralizado tanto a homes como a mulleres. A este respecto consideramos clarificadoras as palabras de AMORÓS (1985): *"Los llamados valores femeninos están trucados y mistificados por la propia cultura patriarcal que los ha acuñado"* (p. 74).

BONAL (1997, pp. 23-24) atribúe ó concepto de sexismo cinco notas conformadoras:

* Trátase dunha discriminación fundamentalmente invisible.

* Está en relación coas instancias de socialización primaria (especialmente a escola).

* É un problema que habitualemnte desborda a consciencia dos seus axentes e pacientes.

* Afecta á totalidade dos grupos sociais.

* Implica e existencia dunha doble discriminación: social e cultural.

CARNEIRO DE MOURA (1993, pp. 63-69) identifica varias marcas indicadoras da existencia de sexismo:

* A invisivilidade feminina presente sempre que se produce unha representación diminuída ou unha ausencia da muller en relación ó home.

* Os estereotipos como atribución ríxida de características e roles a un grupo en base á variable sexo-xénero, polo que un sexo é representado como inferior ou superior ó outro.

* O irrealismo definido por unha ausencia deliberada en relación coa mudanza dos papeis masculino e feminino na sociedade.

* A linguaxe que usa dunha semántica e dunha sintaxe dominadas polo uso do masculino en detrimento do feminino.

Outras aproximacións ó tema realizan unha análise conceptual na que se engloban distintos indicadores da existencia de sexismo. Así por exemplo o GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL (1996, p. 20), baixo a denominación xenérica de *"Sesgos sexistas"*[211], engloba microconceptos de diferente entidade pero comunmente presentes no contexto social:

* *O androcentrismo ou "androcentridade":* refírese ó predominio, como punto referencial, do masculino en distintos ámbitos.

---

[211] *Teñen sido exhaustivamente estudiados nos traballos de investigación de EICHLER (1991). Esta autora, ademais de analiza-los problemas que plantexan, boceta algunhas solucións para a presencia de cada sesgo sexista.*

* *A insensibilidade ante o xé*nero: manter ignorada a variable xénero como categoría social.

* *A sobrexeralización:* a realidade válida para un dos sexos é extrapolada, sen máis, para os dous.

* *Os dobres estándares:* avaliación de productos con instrumentos ou medidas distintas.

* *A adecuación ó sexo:* asignación de determinadas características humanas unicamente a un dos sexos (a agresividade como atribución específica ó sexo masculino).

* *O familiarismo:* atribución de características individuais, derivadas de estereotipos de xénero, á incidencia da institución familiar.

* *A dicotomía sexual:* tratamento como variable biolóxica (o sexo) do que é unha mera variable social (o xénero).

* *A sobreespecificidade:* atribución xenérica dunha práctica destinada en principio só para un dos xéneros (o uso da linguaxe sexista aparece como exemplo paradigmático).

As manifestacións reais de distorsión sexista adoptan parámetros ben diferentes e prodúcense a distintos niveis. Son varios os estudios que, por exemplo, diferencian categorialmente entre sexismo explícito e implícito (DUNNIGAN, 1982; BISARIA, 1983; ABU NASR, LORFING e MIKATI, 1983): mentres que o sexismo explícito aparece configurado doutrinalmente -a miudo por medio de recursos orais ou escritos- o sexismo latente manifféstase unicamente dun xeito comportamental sen xustificación consciente.

Algunhas perspectivas inciden sobre a compoñente de ocultación que implica o sexismo (SUBIRATS, 1988a, p. 10). Así o COLECTIVO "A FAVOR DE LAS NIÑAS" e o COLECTIVO "EDUCACIÓN NO SEXISTA" (1989, p. 20) subliñan que *"el sexismo es un problema que permanece oculto, no se reconoce como tal por lo que es necesario hacerlo explícito, sacarlo a la luz e iniciar el debate de forma clara y lo más objetivamente posible"*.

Estamos de acordo cos autores e autoras -SUBIRATS e TOMÉ (1992a, p. 15); BONAL e TOMÉ (1997, p. 22)- que sosteñen que o sexismo inclúe un carácter mutilador tanto para os nenos como para as nenas, aínda que para estas últimas as consecuencias adoitan ser máis dramáticas dada a constante e sistemática devaluación sofrida polos elementos que configuran o seu universo. Nesta mesma liña ten grande relevancia, por mor das reflexións a que pode dar lugar sobre a transmisión sexista, a pregunta plantexada por ARENAS (1993) *"¿Hasta cuando vamos a seguir restando posibilidades a nuestros niños y niñas, imponiéndoles unos códigos sociales, éticos, culturales?"* (p. 58).

Un dos tópicos máis anclados no eido do sexismo é o da "*excepción"* que sostén que o feito de que algunhas mulleres teñan sido capaces de supera-la discriminación sexista e acadar postos de relevancia social corrobora a existencia de tal posibilidade para tódalas mulleres (SANTOS GUERRA, 1996, pp. 78-79). Consideramos, con este autor, que ista situación non pode implicar equidade na facilidade con respecto ás persoas de sexo masculino dado que o problema radica na diferencia da igualdade de oportunidades que se manifesta nidiamente en elementos diversos: as expectativas sociais e familiares, o autoconcepto xerado, os medios dispoñibles, os modelos existentes, a adicación á maternidade, o coidado dos vástagos, as dificultades de inserción laboral, etc.

Existe un certo debate sobre o alcance real do sexismo na sociedade actual. Neste eido son frecuentes as análises optimistas -construídas en boa parte en termos comparativos con situacións xa superadas- que perviven xuntamente con outras aproximacións de tipo máis ou menos catastrofistas. Como exemplo dos primeiros posicionamentos citaremos, entre outras, a aportación de SCOTT (1993, p. 153) que salienta que as formas actuais do sexismo están a ser socavadas[212] e que a investigación sobre estas formas no eido dos currículos escolares podería chegar a constituír un eido obsoleto nun prazo relativamente breve.

En relación ás liñas mestras para a superación dos fenómenos de discriminación sexista SANTOS GUERRA (1993b, p. 23) considera que os varóns tamén deben de participar na mesma en base a tres liñas argumentais: porque situarse nas trincheiras implica unha sustración á xusticia, porque non se trata de facer un mundo de mulleres victoriosas senón de convivencia dende a igualdade e porque tamén o home ten que modifica-los seus discursos, actitudes e prácticas para acadar unha relación máis sana co mundo feminino.

Pola súa parte OLIVEIRA (1998, pp. 109-110) sostén que a loita contra a discriminación sexista ha de estar apoiada na vixencia do pensamento feminista, de tipo crítico, aplicado á totalidade dos aspectos da realidade social (mesmo a pesar do recelo que provoca o manexo do concepto *"feminista")*. Tal pensamento é definido como loita por unha nova identidade humana -da muller e máis do home- que non implique ningún tipo de ruptura entre os sexos (OLIVEIRA, 1997). A este respecto suscribimos plenamente as palabras de ROIG: *"el día en*

---

[212] *Esta autora basea a súa afirmación no feito de que o sexismo sexa cada vez máis cuestionado e de que a oposición ó capitalismo e ó patriarcado -tan relacionados- apareza máis fortalecida cada día.*

que el sexo no condicione el desarrollo total de las personas, el día en que la dominación y la supremacía del varón pase a los anales de la historia (...) el feminismo no tendrá razón de ser" (1981, p. 65).

O papel a desenvolver concrétase en tres eixes: reflexión, modificación de pautas de conducta e apoio á liberación (SANTOS GUERRA, 1998b, p. 73). Seguindo a este autor opinamos que debe de afrontarse unha renovación do paradigma dende o que se ha de focaliza-la realidade da discriminación sexista: é necesario pasar a modelos baseados máis na incertidume que na certeza, máis na complexidade que na simplicidade, máis no compromiso que na neutralidade e máis na colexialidade que no individualismo.

2.1.4.2. Unha exemplificación de construcción sexista: a linguaxe

A linguaxe, por mor da súa capacidade para transmiti-la estructuración da realidade e pola súa cualidade especular para coas sociedades que a orixinan e a utilizan, conforma un referente de grande valor sintomático para constata-la instalación sexista e a pervivencia de discriminacións neste eido (CREMADES et al., 1991. p. 53). Por esta razón adicaremos un epígrafe no noso estudio a poñer de manifesto a propia construcción sexista da linguaxe, as consecuencias da mesma -tanto no ámbito educativo como fóra do mesmo- e os mecanismos para a superación das súas marcas de sexismo.

A linguaxe posúe unha innegable función en relación coa definición do estatus de todas aquelas realidades que configuran o particular universo cultural de cada sociedade concreta (SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, 1993, p. 175). A este respecto tanto ALBERDI e MARTÍNEZ (1989, p. 47) como BALDINGUER (Cit. por LÓPEZ e MADRID, 1998, p. 19) afirman que a linguaxe configura unha forma de representa-lo mundo, en relación coa historia social propia de cada pobo. En efecto, mediante a construcción lingüística establécese unha especie de mapa que conforma unha proxección da dinámica social na que se produce. Como moi ben sinala MORENO (1993) *"Desde el punto de vista social sólo existe aquello que tiene un nombre (...) el lenguaje refleja así el sistema de pensamiento colectivo y con él se transmite gran parte de la forma de pensar, sentir y actuar de cada sociedad"* (p. 9)[213]. A linguaxe posúe pois un valor

[213] *Unha das razóns básicas polas que se crean linguaxes particularizadas ("argots") parece estribar precisamente na necesidade de expresar cousas novas e na incapacidade da linguaxe estandarizada para resaltar aspectos que para certos grupos son de considerable relevancia.*

sintomático con respecto ás realidades socio-culturais das que nin as mesmas persoas falantes son habitualmente conscientes (SUBIRATS e TOMÉ, 1992b, p. 13)[214].

En tanto que espello desas realidades sociais a diferentes niveis, a linguaxe amosa claramente as relacións de xénero establecidas a nivel de estructuras ideolóxicas. GARRETA e CAREAGA (1987, pp. 25-26) afírmano taxativamente: *"El género de las cosas se marca por una concepción ideológica determinada"*[215]. TORRES (1995a) declara: *"El lenguaje no es neutro ya que inscribe y simboliza en el interior de su estructura la diferencia sexual de forma ya jerarquizada y orientada"* (p. 216). Neste marco tense probado que a conversación desenvolvida entre alumnado e profesorado no ámbito escolar implica unha diferente consideración para alumnos e para alumnas (TRÖMEL-PLOTZ et al. Cit. por FRIED, 1989, p. 213; LÓPEZ e MADRID, 1998, p. 17; ROSALES, 1999a, p. 124). Tamén JULIANO (1998, p. 46) indica que a análise dos dicursos e mensaxes que as mulleres xeran constitúe unha fonte de coñecemento sobre a súa situación social real. Pola súa parte MAÑERU (1998b) salienta as contradiccións presentes na pragmática da linguaxe que *"conlleva unas reglas de juego bien sorprendentes y extrañas cuando se analizan sin prejuicios el uso del masculino como pretendido genérico; la suposición persistente de que el sujeto del discurso es neutro cuando siempre es masculino; las formas de atribuír significado a las palabras que revelan un pensamiento androcéntrico"* (p. 36). En calquera caso coincidimos con CRYSTAL (Cit. Ppor LÓPEZ e MADRID, 1998, p. 38) na dificultade de superación dos hábitos de uso adquiridos culturalmente en relación á presencia sexista na linguaxe.

Dende outras ópticas destácase que a linguaxe reflicte unha situación de diversidade cultural conformada tomando como base o constructo "xénero". Así, para MALTZ e BORKER (1995, p. 24) o problema do manexo diferencial da linguaxe e do sexismo nela presente pode ser reducido, en última instancia, a un fenómeno de diversidade cultural: *"Los hombres y las mujeres provienen de subculturas diferentes y han aprendido a hacer cosas diferentes con las palabras, de tal manera que cuando tratan de llevar a cabo conversaciones mixtas, se producen problemas comunicativos de tipo cultural"*. Por ista razón a linguaxe

---

[214] *Precisamente por isto estas autoras propoñen a investigación sobre o uso da linguaxe no ámbito educativo -tanto no marco xeral do centro escolar como no desenvolvemento didáctico de aula- como núcleos fundamentais para a análise do sexismo na educación formalizada (Véxase ó respecto SUBIRATS e TOMÉ, 1992b, pp. 11-16).*

[215] *En verbas de Jakobson unha categoría como o xénero gramatical, puramente formal, xoga un papel relevante nas actitudes mitolóxicas dunha comunidade falante.*

feminina aparece ubicada nun contexto de contradicción entre unha ideoloxía de igualdade e unha realidade social que inclúe a distinción e o conflicto e, pola mesma causa, a linguaxe masculina tende máis a ser empregada coa finalidade de afirma-la propia posición de dominación, de atraer e manter á audiencia e de autoafirmarse cando outras persoas teñen a palabra. Outras análises desta realidade poñen de manifesto que os varóns no seu discurso amosan tendencia a non atribuír ás mulleres un papel axente senón que, de xeito primordial, asígnaselles unha función obxectual nas accións masculinas (IRIGARAY, 1990).

Estamos de acordo con GARCÍA MESEGUER (1988) na percepción da mutua incidencia dos elementos culturais e lingüísticos constituíndo un círculo vicioso: *"La lengua es sexista porque la cultura lo ha sido, y la cultura tiende a permanecer sexista porque la lengua lo es"* (p. 223). Cabe entón atribuír á lingua un papel de freo en relación á evolución desexable da sociedade hacia a superación dos sesgos de tipo sexista. Concordamos coa afirmación de SANTOS GUERRA (1984a): *"El lenguaje no es inocente, no es neutro. En un primer momento se descubren reflejos de las actitudes sexistas de quienes han configurado la gramática, la sintaxis y la semántica"* (p. 16). BUXÓ REY (1988, p. 193) insiste na relación entre a pertenza a un xénero e os comportamentos lingüísticos, culturalmente regulados: *"El comportamiento lingüístico de y entre el hombre y la mujer es un reflejo del sistema socio-cultural. La funcionalidad y el mantenimiento del mismo requiere la complementariedad de los roles-estatus sexuales y su expresión en los comportamientos lingüísticos. Esta complementariedad está regulada por medio de la normativa cultural"*.

As relacións entre os campos da linguaxe e do xénero teñen sido a miudo analizadas dende ópticas dispares. De tódolos xeitos as dúas principais direccións dos estudios ó respecto aparecen articuladas, por un lado, en torno á prevalencia masculina na pragmática da lingua - importancia do xénero gramatical e as súas relacións co sexismo[216]- e, doutra parte, na posible

[216] *Varios estudios teñen tratado de ubicar cronoloxicamente a orixe da categoría de xénero gramatical. O lingüista Sapir afirmaba en 1929 que o xénero gramatical tiña a súa orixe nun periodo do pasado no que o subconsciente humano fixo un inventario demasiado rápido dos feitos adquiridos pola súa experiencia, orixinando unha clasificación, a todas luces prematura, pero xa dificilmente modificable. Antoine Meillet sinalou en 1921 a grande incidencia do medio social na construcción da categoría "xénero gramatical", polo que este sería unicamente un reflexo da situación relativa do home con respecto á muller na remota época histórica na que se fixaron as formas gramaticais.*

existencia dun *"sociolecto feminino"* entendido como unha forma de fala especificamente feminina)[217] (MARTÍN ROJO, 1995, p. 7).

Para LÓPEZ e MADRID (1998, pp. 20-21) a linguaxe pode manifestar sexismo tanto pola súa propia estructura como polo uso que dela fan as persoas nos seus actos de comunicación.

GARCÍA MESEGUER (1988, p. 128) resume os fenómenos nos que se manifestan, no eido da linguaxe, actuacións sexistas:

* Asociacións lingüísticas que relacionan á muller con debilidade, pasividade, inmadurez, descontrol emocional, etc.

* Expresións duais que son negativas con respecto á muller.

* Ausencia de termos para referirse ás cualidades humanas da muller que non concordan co arquetipo social herdado.

* Proliferación de expresións non duais que connotan insulto para a muller.

* Tratamentos de cortesía para a muller que recordan a súa dependencia xerárquica con respecto ó varón.

* A utilización sistemática de diminutivos para nominar e referirse á muller así como o habitual uso diferencial de apelido e nome para identificar parellas (*"Alberti e Mª Teresa"*, *"Perón e Evita"*, etc.).

SANTOS GUERRA (1984a, pp. 16-17) clasifica o sexismo de tipo lingüístico en dous grandes eidos: por unha parte o que se refire a usos colectivos da linguaxe sobre o feminino (diferentes connotacións para parellas semánticas en función do xénero, uso do masculino xenérico, omisión do feminino, definición da muller en relación ó varón, orde de apelidos unívoca e machista) e por outra o mesmo xeito no que se ensina á muller a utiliza-la linguaxe (consideración negativa da utilización de expresións *"malsoantes"* en boca de muller, existencia de eidos temáticos destinados en exclusiva á muller, uso do o diminutivo como rasgo específico feminino, conceptuación dunha adxectivación máis idónea para o xénero feminino, suposición da necesidade de maior corrección na expresión da muller con respecto ó home, existencia de temas tabú para a conversa feminina, etc.).

---

[217] *Son numerosas as aportacións que inciden na existencia dun formato diferencial na fala feminina con respecto á masculina. Por exemplo a cuestión mereceu a atención dos estudios de Lakoff e dunha pléiade considerable de investigacións. Sen embargo opinamos con MARTÍN ROJO (1995, pp. 12-15), ó socaire das numerosas investigacións ás que nos referimos, que estes rasgos diferenciais configuran un estereotipo de fala feminina antes que un auténtico sociolecto ou marcador de xénero.*

Pola súa parte MARTÍN ROJO (1995, pp. 7-8) clasifica as manifestacións sexistas da linguaxe en:

* Desequilibrios nas formas de tratamento que indican diferencias de estatus.

* Imaxes descalificadoras para a muller: duais aparentes, asociacións estereotipadas, vacíos léxicos, insultos, refráns sexistas...

* Vocablos androcéntricos e saltos semánticos.

LLEDÓ (1992a, p. 13) atribúe unha caracterización polimórfica ás situacións nas que se amosa o sexismo na linguaxe: *"el uso sexista y androcéntrico de la lengua está en cualquier sitio: en la presencia agobiante del masculino, en la ocultación sistemática del género femenino y en el uso del supuesto genérico, se refleja en toda la producción humana"*.

Diversas voces -GARCÍA MESEGUER (1988); CREMADES et al. (1991); OTERO (1992); MORENO MARIMÓN (1993a); GARCÍA e ASINS (1994); FERNÁNDEZ et al. (1995); ALARIO et al. (1995); ALEMANY (1996); ROSALES (1999a); MAÑERU (1999b); LOMAS e ARCONADA (1999)- se teñen referido á ocultación feminina que conleva a pragmática lingüística establecida na nosa sociedade. Por exemplo o feito de que a linguaxe se use basicamente en clave masculina -tanto en función específica como xenérica- supón que, inconscientemente, a imaxe da muller como suxeito axente tende a esvaírse. Estes fenómenos de ocultación do feminino en relación ó masculino aparecen definidos en diversos e amplos territorios culturais. Baste con cita-la investigación referida por GARCÍA MESEGUER (1988, p. 164) segundo a cal nos centros escolares dos Estados Unidos se constatou un marcado predominio das palabras *"Boy"*e *"Man"* con respecto ós termos *"Girl"* e *"Woman"*. Estudios realizados en España sinalan unha situación parella (Véxase SUBIRATS e BRULLET, 1988)

GARCÍA MESEGUER (1988) vai máis alá e salienta a ordenación viciada que crea a propia linguaxe: *"La ambigüedad del género masculino en particular y la estructura masculinizada del idioma en general, tiene un efecto más genérico, ya que no sólo provocan una ocultación sistemática de la mujer y todo lo que a ella atañe, sino que además producen una especie de masculinización en el cuadro de clavijas de la mente y sesgan, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo"* (p. 141).

En calquera caso son as mulleres as que semellan posuír un maior nivel de conciencia sobre as consecuencias da pervivencia de marcas sexistas na linguaxe (BUXÓ, 1988, p. 196).

MOIA (Cit. por MORENO SARDÁ, 1987b, p. 48) recoñece a existencia de dificultades para a utilización da linguaxe dende unha perspectiva feminina. Tal dificultade aparece relacionada, na súa opinión, con imposicións gramaticais e con limitacións de significado que pretenderían a *"des-existencia"* do mundo feminino.

Son diversos os fenómenos de utilización lingüística rutinizada nos que se atopa proxectada a discriminación sexista (LÓPEZ e MADRID, 1998, pp. 46-47). Neste estudio tan só nos centraremos en catro que posúen maior relevancia: referirémonos, en primeiro lugar, á abundante presencia de estereotipos lingüísticos, posteriormente analizarémo-la linguaxe como axente de menosprecio hacia o feminino atendendo despois ás implicacións de negación e ocultación que presenta o uso do masculino xenérico; por último analizarémo-lo fenómeno das diferencias semánticas como indicador sexista.

Unha das funcións dos estereotipos lingüísticos -como a de tódolos estereotipos- consiste en oculta-la realidade mediante confortables operacións de simplificación. Neste eido consideramos acertada a opinión de YAGÜELLO (1995) sobre a etioloxía dos estereotipos sexistas en xeral e os do ámbito lingüístico en particular: *"La oposición entre los estereotipos masculino y femenino corresponde al esquema de dominación/sumisión el cual nos quieren hacer creer que se encuentra anclado en la naturaleza: (...) el hombre es activo y creativo, la mujer es pasiva y receptiva; el hombre va hacia adelante, la mujer es conservadora; el hombre es libre y audaz, la mujer prudente y timorata; el hombre reflexiona, la mujer no; el hombre tiene sentido del humor, la mujer carece de el"* (p. 39)[218].

Na opinión de YAGÜELLO (1995, p. 38) a construcción dos estereotipos masculino e feminino en relación á linguaxe pode ser definida do seguinte xeito: o estereotipo da linguaxe masculina aparecería constituído polo manexo do campo sémico do sexual -a miudo en función de obsceno- por un vocabulario que abarca máis rexistros -político, deportivo,

---

[218] *Historicamente estes estereotipos -que implican que as mulleres sexan tratadas como seres intelectualmente moi limitados- teñen raíces moi fondas. Os exemplos son numerosísimos pero escollemos dous do século XVII inglés: en 1604 Cudrey publica unha "Lista alfabética de palabras con dificultades ortográficas ou de comprensión para señoras e outras persoas inexpertas"; de 1623 é o diccionario de Cochram, destinado a "mercaderes, estranxeiros de tódalas razas e ás damas".*

técnico...- que o feminino e polo monopolio, cáseque absoluto, do uso público da palabra; pola súa parte o estereotipo feminino presentaría características connotadas desfavorablemente: purismo, gusto pola hipérbole, escaso dominio de rexistros temáticos, uso de perífrases dubitativas, etc [219].

A relación entre estereotipos lingüísticos en función do xénero e as estructuras sociais foi xa evidenciada por MEAD (Cit. por YAGÜELLO, 1995, p. 34) que chamou a atención sobre a existencia de sociedades -por suposto cuantitativamente moi escasas- nas que os homes son os perxudicados por algúns destes estereotipos -por exemplo mediante a atribución de hábitos de chismorreo á condición masculina- como resultado do seu menor estatus social, no seo desas comunidades, en relación á muller.

Na nosa sociedade as institucións historicamente acaparadoras de grandes cotas de poder tiveron un significado papel na construcción e pervivencia dos estereotipos sexistas que atopamos na linguaxe e tamén, loxicamente, nas relacións sociais propias do mundo occidental. A este respecto a Igrexa Católica ten sido reiteradamente catalogada como unha das institucións máis machistas e máis pechadas historicamente á participación feminina[220]. Tense posto de manifesto unha notable contaminación sexista nos elementos de nominación empregados tradicionalmente pola Igrexa: *"o home* -aínda que entendido como "próximo" e polo tanto referido a tódolos homes e mulleres do mundo- *é creado a imaxe e semllanza de Deus"* (GARCÍA MESEGUER, 1988; SANTOS GUERRA, 1984a).

Un segundo aspecto a considerar, dentro da caracterización de tipo sexista na linguaxe, é a presencia de certas manifestacións de menosprecio hacia o feminino en xeral e hacia a muller en particular. Unha destas manifestacións é salientada por GARCÍA MESEGUER (1988, pp. 109-111) que resalta a asociación paralelística que se produce en moitas ocasións na linguaxe entre a muller e a infancia -aparece reflectida no feito de compartir determinadas unidades de diferentes campos semánticos (especialmente os relacionados co vestiario), de serlles aplicados grupos de adxectivación idénticos (*"precioso/a"*) ou de utilizar certas frases feitas

---

[219] *A título de ilustración con respecto ós estereotipos lingüísticos pode resultar significativa a imaxe tópica recollida por diversos autores varóns na literatura pseudocientífica dos anos centrais do noso século na que a linguaxe masculina se metaforiza por medio dunha boneca rusa (capacidade para construír frases encaixadas) mentres que a lingua feminina aparece comparada a un colar de boliñas (a muller tería dificultades para todo o que sexa supera-la simple coordinación das ideas que tenta expresar).*

[220] *Mesmo a iconografía que as organizacións enraizadas no sistema relixioso xudeo-cristián transmitiron de Deus -nunca representado como muller- é sintomática a este respecto.*

(do tipo de *"Os nenos e as mulleres primeiro")*- e atribúe esta relación asociativa con conotacións devaluativas á función tradicional feminina de cuidado dos fillos e das fillas no marco familiar. Outro exemplo deste desequilibrio denigratorio para a parte feminina aparece naqueles vocablos e expresións que unicamente se referen a home ou a muller, sen correspondencia no ámbito do outro sexo. Entre os termos referidos ó varón posúen un grande peso os que se proxectan sobre o seu papel activo na relación amorosa, mentres que para a muller o dominio máis extenso xira en torno ós conceptos referidos ó campo sémico da prostitución (GARCÍA MESEGUER, 1988, pp. 122-128).

O terceiro aspecto que revela a presencia dunha realidade sexista na linguaxe atopámolo no manexo do xénero masculino das palabras como depositario dunha función xenérica[221]. Moitos autores e autoras -especialmente dende o eido da lingüística PERISSINOTTO (1982); NISSEN (1991); FERNÁNDEZ LAGUNILLA (1991); OTERO (1992); ALARIO et al. (1995); FABRA (1996)- teñen posto de relevo que no noso contorno o xénero masculino prima sobre o feminino así como a discriminación que isto implica. Este fenómeno é calificado por GARCÍA MESEGUER (1984) como un *"salto semántico"* toda vez que está construído sobre unha asimetría no significado dos xéneros gramaticais.

Dende unha óptica funcional a categoría gramatical de *"xénero"*, como elemento configurador das estructuras lingüísticas, revélase escasamente relevante. Dita categoría mantense basicamente por mor dunha doble razón: dun lado por mor do principio de identidade e economía[222] -que fai referencia á orixe do nome así como da súa evolución histórica- e por outro pola súa propia función metafórica[223].

Segundo GARCÍA MESEGUER (1988, p. 145) a mente do suxeito falante funciona sobre un esquema lingüístico manifestamente asimétrico que se pode expresar na figura seguinte:

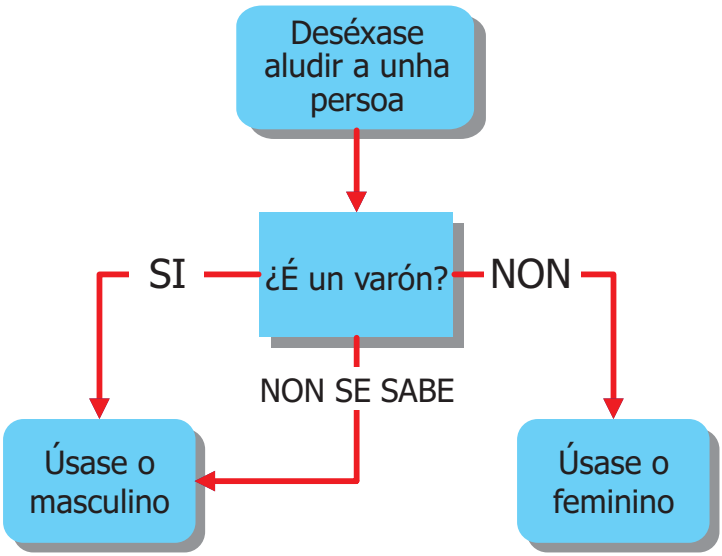
---

[221] *SPENDER (1993, p. 205) sostén que o uso do masculino xenérico en Occidente e no seu hínterland cultural non é anterior ó século XV e sitúa no contexto saxón a célebre obra de Kirkby "Oitenta e oito regras gramaticais", publicada en 1746, como o máis grande difusor de tal uso nese contexto. Oficialmente en 1850 o parlamento inglés aprobou unha lei pola que o termo "home" representaba tamén o concepto de muller.*

[222] *MORENO MARIMÓN (1993a, p. 9) pon como exemplo o caso da lingua "hopi" ou as linguas dalgunhas tribus indias americanas que clasifican os obxectos pola súa forma, dando prioridade a esta categoría por riba de calquera outra, incluído o xénero.*

[223] *Os exemplos son moi numerosos e resulta fácil destaca-la hilaridade -imbuída de prexuízos sexistas- producida ó manexar expresións como: "El hombre controla su fertilidad", "El hombre amamanta a sus crías". Véxase SPENDER (1993, p.209).*

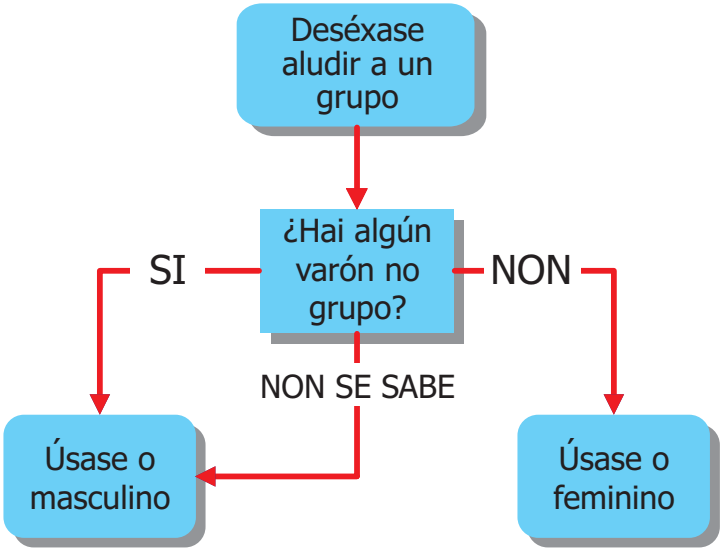
CADRO 2: Esquema lingüístico habitual para o singular



Elaboración propia
FONTE: GARCÍA MESEGUER (1988, p. 145)

Do mesmo xeito se se trata de facer referencia a varias persoas o esquema a seguir adoita ser, segundo este autor, o seguinte:

CADRO 3: Esquema lingüístico habitual para o plural.



Elaboración propia
FONTE: GARCÍA MESEGUER (1988, p. 145)

Seguindo a SALAS (1994, p. 17) opinamos que o concepto xenérico *"home"* posúe un notable valor sintomático en relación á construcción de modelos educativos dos que as mulleres estiveron tradicionalmente excluídas. Como herdo desta prevalencia tradicional do

masculino xenérico ou extensivo aínda nos nosos días resulta relativamente común o feito de atopar traballos de investigación ou monografías referidas ó sexismo que usan nas correspondentes publicacións unha linguaxe construída empregando, a pesar de todo, o masculino en función xenérica[224].

O uso do masculino xenérico implica, seguindo a GARCÍA MESEGUER (1988), que *"el femenino, la mujer, es tratado por la sociedad hispanohablante como lo no masculino, es decir algo que no está en paridad, que aparece como excepción a la regla"* (p. 148). Este uso lingüístico aparece en clara relación co fenómeno de ocultación do feminino ó que nos referimos máis arriba. Concordamos coas palabras de SUBIRATS (1990) ó respecto: *"El uso y abuso del masculino tiene un efecto claro sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia y especificidad de personas de otro sexo, contribuyendo a diluír la identidad femenina"* (p. 30). LLEDÓ (1992a, p. 29) expresa, concisa e certeiramente, o mesmo fenómeno de ocultación lingüística: *"La niña debe aprender su identidad para renunciar inmediatamente a ella"*. Igualmente debemos suscribí-la afirmación de MORENO MARIMÓN (1993): *"Es necesario hacer nuestro el idioma, no negar a las niñas su identidad sexolingüística, afirmar lo femenino"* (p. 71).

Máis alá desta ocultación, o uso do masculino dun xeito universal presenta outro inconveniente especialmente para o alumnado de menor idade, aínda pouco hábil no manexo das ferramentas lingüísticas: a confusión e a incertidume sobre si as nenas son incluídas ou non no discurso cando se usa o masculino en función xenérica. Tal confusión ten sido sinalada por, entre outras, as aportacións de MORENO SARDÁ (1987b, p. 49); NISSEN (1991, p. 359) ou SUBIRATS e TOMÉ (1992b, p. 11).

O cuarto elemento relevante na configuración do sexismo nos usos da linguaxe está constituído polas diferencias semánticas de certos termos segundo se apliquen ó varon ou á muller. Os traballos de GARCÍA MESEGUER (1988) e de ALBERDI e MARTÍNEZ (1989) poñen de manifesto estas diferencias lexicais. As últimas autoras afirman: *"Si la cultura heredada es sexista, las palabras -su significado- tenderán a transmitir el sexismo, forjando*

---

[224] *A este respecto é clarificadora a existencia de denuncias como a de VEGA (1995, p. 79) referida á linguaxe empregada por ALBERDI (1987) nunha obra na que esta última non pretende máis que explicitar estereotipos sexistas na aula.*

una asociación de ideas entre los términos y el sexo con el que se identifica" (ALBERDI e MARTÍNEZ, 1989, p. 50).

Aínda que xa tópicos, son paradigmáticos os pares léxicos *"home público-muller pública", "zorro-zorra", "gobernante-gobernanta"* e un longo etcétera que presentan rasgos semánticos claramente diferenciados, cando non antagónicos, en función do xénero ó que sexan referidos. GARCÍA MESEGUER (1988, p. 113) emprega para estas palabras ou expresións a denominación de *"expresións duais ou aparentes"* e reclama a atención sobre o feito de que en tódolos casos o elementos negativos do par recaen, sen excepción, sobre a compoñente feminina[225].

Compartimos con BUXÓ (1988) a necesidade imperiosa de reflexionar sobre a persistencia das manifestacións de tipo sexista na linguaxe. Consideramos que o mesmo feito de tomar conciencia da realidade desta cuestión pode axudar xa a supoñe-la apertura de novos niveis de integración e de identificación socio-cultural. Cremos, en calquera caso, que o camiño de actuación presenta indiscutiblemente como obxectivo a eliminación do carácter masculino da lingua e a ocultación feminina na pragmática da linguaxe (RODRÍGUEZ IGLESIAS, 1991, p. 80).

Algunhas aproximacións á situación real dos usos lingüísticos semellan indicar que existe unha clara tendencia, cada vez marcada con maior definición, hacia a reducción das diferencias ata aquí referidas. Tal proceso coincidiría co que FAIRCLOUGH (1992) denomina *"democratización do discurso"* e implicaría que o rexeitamento feminino dos estereotipos lingüísticos de tipo sexista no discurso estaría incentivando un cuestionamento crecente dos mesmos. Pola súa parte MARTÍN ROJO (1995, p. 8) -que emprega o termo *"androcentrismo inhibido"* para se referir á crecente superación formal do sexismo lingüístico, cando menos no que atinxe ó manexo do masculino extensivo que se tende a reducir sobre todo en determinados contornos- considera, pola contra, que *"esta sustitución no parece responder a un cambio profundo en la visión de la sociedad puesto que los*

---

[225] *Os termos duais presentes no Diccionario da Real Academia Española (DRAE) son moi numerosos e atópanse referidos á totalidade dos ámbitos, aínda que son especialmente asimétricos no eido da sexualidade e das relacións de sexos (Véxase GARCÍA MESEGUER, 1988, pp. 114-122).*

referentes de estos términos siguen siendo, en muchos casos, exclusivamente masculinos" (p. 8)[226].

Seguindo a OTERO (1992, pp. 153-154) e á ESCOLA D'ESTIU DEL PAÍS VALENCIÀ (1993, pp. 42-43) podemos considerar fundamental a relación que existe entre a linguaxe e as imaxes mentais que tal linguaxe determina. A última entidade citada propón algunhas suxestións para a superación da linguaxe sexista:

* Usa-lo feminino sempre que as mulleres estean ou poidan estar incluídas

* Evita-lo masculino xenérico

* Evita-lo plural masculino cando nos referimos a grupos ou a colectivos (usar *"o pobo romano"* en vez de *"os romanos"*)

* Empregar, sempre que sexa posible, nomes epicenos en vez dos que aparecen marcados con desinencias masculinas (*"profesorado"* en vez de *"profesores"*)

Tamén SUBIRATS e TOMÉ (1992a, pp. 34-35) e TUSÓN (1999, p. 98) poñen de relevo a necesidade de iguala-lo valor dos termos cando se aplican a homes e a mulleres, así como a importancia de uniformar todo tipo de tratamentos.

Concretamente para a arquivación do uso do masculino en significación xenérica GARCÍA MESEGUER (1988, p. 228) recomenda a conveniencia de recurrir a estratexias como o uso de voces comúns, do termo *"persoa"*, a duplicación masculino-feminina ou o emprego de perífrases[227]. A este respecto plantéxanse moitas posibilidades de intervención na aula (Véxase ALBERDI e MARTÍNEZ, 1989, pp. 55-71).

A Administración Educativa debe asumir tamén unha acción modélica no que respecta ás súas actuacións nos centros de ensino en relación á linguaxe. Neste eido PARDO (1993, p. 35) suxire a conveniencia de que na linguaxe utilizada na documentación remitida polos organismos oficiais ós centros escolares se cuide, de xeito especial, a desaparición de calquera tipo de rasgos sexistas.

---

[226] *Exemplos desta resistencia parecen reflectirse na progresiva feminización dos títulos, na tendencia a marca-lo xénero nos nomes comúns e pronomes, no uso de dobletes e algunhas preferencias lexicais ("persoa" ou "varón" en lugar de "home") ou na desconfianza ante os masculinos con función xenérica. En todo caso é obvio que a superación progresiva do sexismo na linguaxe pasa por un fortalecemento da posición social da muller.*

[227] *Este autor destaca a necesidade de evita-la problemática orixinada nos artigos determinados mediante a súa substitución por outros elementos: en vez de "os políticos" ou de "os que pensan" utilizar "a clase política" e "quenes pensan".*

Neste mesmo marco consideramos interesantes as recomendacións institucionais para unha utilización non sexista da lingua. As súas recomendacións aparecen exemplificadas e construídas de xeito que se evidencian os usos correctos e incorrectos dende unha óptica de superación do sexismo. Esas recomendacións adoitan incluír tres ámbitos: a superación do masculino xenérico, o uso asimétrico de nomes, apelidos e tratamentos e, por último, o ámbito académico-profesional. (Véxase M.E.C., 1988 e 1989; INSTITUTO DE LA MUJER, 1989a e 1995[228]).

LÓPEZ e MADRID (1998, p. 46) sintetizan diversas propostas para o cambio centradas tanto no uso habitual da lingua como na selección de actividades a realizar na escola nesta dirección.

Nunha vectorización similar teñen notable saliencia as recomendacións elaboradas por LLEDÓ (1992a, pp. 33-45) que se articuladas en torno a distintas liñas de acción nas que se pretende dar resposta ó sexismo instalado na linguaxe habitual: a utilización sempre que sexa posible dos xenéricos colectivos, o uso de abstractos cando se trate de denominar oficios ou cargos, a duplicación en ámbolos xéneros cando sexa inevitable -mesmo a pesares de certa farragosidade que esta medida implica-, a procura de solucións axeitadas cando se trate de participios ou adxectivos referidos a seres de ámbolos sexos[229], os cambios na expresión ou redacción nos casos nos que se produza un sesgo lingüístico de tipo sexista -eliminando, por exemplo, os artigos masculinos e femininos- e a igualdade nos nomes propios e nos tratamentos evitando a preponderancia dun xénero con respecto ó outro (é significativo o habitual predominio dos diminutivos afectivos en nomes femininos que non se utilizan referidos a varóns: *"Pitita Ridruejo"* e *"Señor Aznar"*).

---

[228] *O documento matriz das diversas recomendacións para unha utilización non sexista da linguaxe en España foi un texto elaborado en Italia por Alma Sabatini -no ano 1987- e referido especificamente á lingua italiana. A traducción de Mª José Martí ó castelán orixinou diversas publicacións similares a cargo de distintos organismos institucionais tanto estatais como autonómicos. Mesmo nalgúns destes organismos funcionan comisións específicas para a utilización adecuada da linguaxe e a evitación do sexismo. No Instituto de la Mujer tal comisión, denominada "NOMBRA", foi creada en 1994.*

[229] *Este é o caso máis complexo no que respecta a posibles solucións e á idoneidade das mesmas. SABATINI (1987) tiña proposto a concordancia coa última das persoas que figuran na secuencia oracional: "Iria, Brais e Olalla foron premiadas no certame".*

2.1.5. O valor da diferencia

Aínda que o presente podería resultar formalmente aceptable no que atinxe ás relacións entre os sexos, algunhas opinións -ARNOT (1992); VEGA (1995); BOTINAS e CABALEIRO (1996); FLECHA (1996); PIUSSI (Cit. por MAÑERU, 1998); LARRAURI (1999)- van máis alá e demandan que sexan as propias mulleres as que se pronuncien ó respecto das súas especificidades, da súa propia historia e das súas metas, que constrúan na práctica outros modos de actuación dende a definición dunha nova orde activadora da afirmación feminina, non limitada unicamente á constatación dos seus déficits que, por outro lado, unicamente teñen sentido dende a orde masculina (FREIXAS e FUENTES-GUERRA, 1997). Estas propostas significarían a superación dunha situación que se expresa metaforicamente na afirmación de que *"as mulleres pasaron a súa historia reinventando a roda"* (LERNER, Cit. por RIVERA, 1998, p. 61) e aparecen concretadas, en boa parte, nos postulados reivindicadores dun feito diferencial entre os sexos, basicamente xurdidos das demandas orixinadas no seo do movemento feminista.

A evolución histórica do feminismo como movemento reivindicativo implicou, nun primeiro momento, a tendencia hacia a consecución dun obxectivo social no que se trataba de acada-la extensión ás mulleres dos privilexios que disfrutaban os homes cáseque con carácter de exclusividade; este constitúe o denominado *"feminismo da igualdade"*[230] (AA. VV., 1992; WEINER, 1999). Un modelo máis recente, xurdido igualmente no ronsel do feminismo -o denominado *"feminismo da diferencia"* (WEINER, 1999), aínda que algunhas opinións dubidan da adecuación desta denominación (Véxase MONARI et al., 1996, p. 103)[231], concebiu a sociedade como unha construcción de dous roles non xerarquizados[232]. A distinción entre ámbalas dúas tendencias céntrase pois en que, mentres que a primeira pretende a minimización da diferencia por considerar que tódolos individuos son iguais como suxeitos de razón -o que indirectamente supón asumir como válido o modelo androcéntrico hoxe predominante na actuación social-, a segunda maximiza o feito diferencial no referente á

---

[230] *En España esta última tendencia aparece representada sobre todo por Celia Amorós e por Amelia Valcárcel.*

[231] *Dende este posicionamento déixase entrever unha certa percepción de inadecuación nesta denominación ó mesmo tempo que se sostén que "los andamios son necesarios durante un tiempo, no para siempre".*

[232] *Francia e Italia foron os países nos que primeiro se elaborou o edificio da diferencia sexual. En Francia Luce Irigaray iniciou esta construcción xa nos anos setenta coa obra "Speculum. De l'autre femme". Na mesma década en Italia aparece a obra de Carla Lonzi "Escupamos sobre Hegel" que constituiu un referente fundamental no feminismo da diferencia sexual. Sobre a xénese do feminismo da diferencia e as implicacións da fragmentación do movemento feminista véxase WEINER (1999, pp. 81-95).*

súa positividade (LÓPEZ e ADÁN, 1996, p. 8). Desenvolvementos aínda máis recentes e radicalizados deste último modelo semellan abogar por unha *"feminización"* da sociedade, extendendo a todo o tecido social aqueles valores que tradicionalmente se tiñan atribuído unicamente á muller [233]. A respecto desta última elaboración JULIANO (1998, p. 119) entende que corre o risco de implicar un potencial empobrecemento por mor da perda de diversidade nos referentes; de feito tamén outras voces se teñen amosado desconfiadas con respecto á aceptación do esencialismo feminino que este plantexamento encerra, ante a eficacia real do mesmo e en relación á posibilidade de perda das conquistas acadadas pola muller durante os últimos anos (Véxase CARUNCHO e MAYOBRE, 1998a, p. 11)[234].

Así pois nos últimos tempos, coa certeza de que a análise de xénero non conseguiu derruba-la orde socio-simbólica do patriarcado -PIUSSI (Cit. por MAÑERU, 1998, p. 13)- e de que se perfila xa como inevitable o uso de estratexias de tipo alternativo, ó mesmo tempo que se produce un avance significado hacia un proceso de identidade compatida entre os sexos, tense subliñado a miudo -especialmente, como queda xa indicado, dende os ámbitos do feminismo occidental e da antropoloxía así como dende o propio enfoque da "masculinidade"[235]- a necesidade de atender dun xeito especial ó concepto de diferencia entre os sexos como eixo vertebrador das relacións entre os mesmos. O xurdimento do "feminismo

---

[233] *O "feminismo da igualdade" proclámase herdeiro da Ilustración -pasando, na opinión de THÉBAUD (1993), a través do marxismo- e de Simone de Beauvoir -contando ademais cunha escola crítica co racismo e co esclavismo durante o século XVIII na que se ubican as obras de Olimpia de Gouges, Jaucourt, Wollstonecraft e do Marqués de Condorcet- que pon a súa énfase no que é común a homes e mulleres. Este feminismo tivo ó longo do século XIX e XX traduccións diferentes: a "primeira onda" (o feminismo liberal, o feminismo socialista), a "segunda onda" (o feminismo radical temperán), etc. Por outra parte ó longo dos anos setenta configurouse unha tendencia alternativa dentro do feminismo que rexeitaba o modelo anterior por mor da integración acrítica dos valores androcéntricos que aquel tiña realizado. Nacía así o denominado "feminismo da diferencia" no que tamén se observan dúas grandes tendencias estructurais: unha esencialista na que a propia natureza explica a diferencia de identidades -non se distingue en exceso das posturas bioloxicistas- e outra na que prima o constructivismo, emparentado coas teorías de Adorno e de Horkheimer. Pola súa parte BLANCO (1997) categoriza historicamente ó movemento feminista en tres grandes etapas: o "feminismo orixinario" situado cronoloxicamente no intre da implantación dos sistemas políticos democráticos no que o debate sobre os sexos toma implicacións políticas, o "feminismo sufraguista" que convirte o debate sobre a igualdade en loita pola igualdade mediante o activismo político e o "feminismo da liberación da muller" caracterizado polo seu compoñente revolucionario, antipatriarcal e anticapitalista e pola búsqueda da autonomía feminina que mesmo implicou a búsqueda da especificidade feminina e a insistencia no feito diferencial. Sen embargo estas categorizacións da evolución histórica do movemento feminista poden resultar marcadamente simplificadoras. En calquera caso na actualidade a fragmentación do movemento feminista concrétase en numerosísimas tendencias e subtendencias. Sobre a xénese e evolución do movemento feminista e a súa proxección en educación véxase BLANCO (1997) e WEINER (1999,pp. 81-102).*

[234] *Esta desconfianza é especialmente notoria naqueles ámbitos de pensamento ubicados na tradición dos "Women's Studies", de influencia anglosaxona, e no feminismo ilustrado de corte igualitarista.*

[235] *Para explica-la masculinidade tense recurrido a diferentes perspectivas teóricas: Perspectiva tradicional-conservadora: o home como protector e proveedor da muller. Perspectiva dos dereitos dos homes: considera que os papeis tradicionais atribuídos á masculinidade son perxudiciais para os propios varóns. Perspectiva profeminista: entende a masculinidade como unha construcción social creada a partir dos privilexios do varón. Perspectiva mitopoética: a masculinidade como revelación do ancestral e primitivo. Perspectiva socialista: o capitalismo patriarcal como definidor do feito masculino. Perspectiva das especificidades: insiste na diversidade que constitúe o mesmo feito masculino (racial, cultural, etc.).*

da diferencia" e dos estudios sobre a masculinidade -especialmente ó longo dos anos noventa (SUBIRATS, 1999c)- pretende respostar a esta variación de perspectiva. Non se trata dun mero debate teórico entre dous posicionamentos ideolóxicos -igualdade ou diferencia- (ESCOFET et al., 1998, p. 119), dado que a adopción dunha ou doutra perspectiva posúe relevantes implicacións sobre a práctica do tratamento das diferencias de sexo, especialmente no eido da educación formalizada.

Na mesma dirección apuntan PORTO; BARREIRO; MOLEDO; MÉNDEZ e MOSTEIRO (1997); MAÑERU (1999b, p. 164) e DEL RÍO (1999b, p. 174) cando sinalan que para avanzar na vivencia social do xénero cómpre deixar de lado a tradicional reivindicación da equiparación de roles para pasar a definir modelos de vida solidarios que posibiliten o desenvolvemento de ámbolos xéneros: trataríase máis de deseñar novos roles que de repartir os vellos. Pola súa parte LARRAURI (1999, p. 33) indica que o recoñecemento diferencial implica o non recoñecemento do masculino como valor supremo e unha maior valoración do feminino.

Este movemento de promoción do feito diferencial -segundo ARNAUS (1999, p. 14) a diferencia sexual, o feito de nacer home ou muller, é a diferencia humana fundamental e merece para a autora a nominación de *"diferencia orixinal"*- entre ámbolos sexos aparece organizativamente agrupado, no contexto europeo e dende a óptica do feminino, en torno a dous núcleos: o francés o e italiano. No primeiro -cronoloxicamente anterior- traballan pensadoras como Irigaray, Kristeva ou Cioux, todas influídas pola psicoanálise lacaniana e polo deconstructivismo de Derrida. O segundo núcleo[236] aparece vertebrado en torno á Librería de Mulleres de Milán e constituído polo colectivo *"Diotima"* -ubicado na universidade de Verona- integrándose no mesmo pensadoras como, entre outras, Muraro, Piussi ou Cavarero. Este último colectivo, ubicado nas coordenas do pensamento político dos anos oitenta, é definido por MURARO (1996, pp. 226-230) como unha "comunidade feminina" -exclusiva pero non separatista con respecto ó mundo masculino- definíndose como independente con respecto a grupos feministas ou políticos e declarándose como comunidade non plural: a parcialidade é mesmo aceptada como unha condición estructural do colectivo.

---

[236] *O xurdimento do "pensamento da diferencia sexual" remóntase en Italia á 1970, ano no que saiu do prelo a obra "Escupamos sobre Hegel" de Carla Lonzi. Esta obra produciu unha enorme conmoción no país transalpino, aínda que noutros lugares -España entre eles- a traducción da mesma pasou cáseque inadvertida.*

Unha das representantes do movemento -PIUSSI (Cit. por MAÑERU, 1998a, p. 12)- afirma que o concepto de *"diferencia feminina"* non debe de ser entendido no sentido que marca o paradigma das democracias occidentais -complementaria ou inferior ó modelo masculino- senón en base ó seu propio valor intrínseco: non constitúe tanto o núcleo dunha discriminación canto un referente con dificultade para erixirse en "suxeito de cultura". Así, mentres que na orde patriarcal se consideraba a diferencia como un factor de marxinación, agora aparece concebida como *"búsqueda de un camino propio y categoría fundamental del decir de la propia experiencia"* (FLECHA, 1996, p. 87).

Dende a óptica diferencial da masculinidade -que orixinou o nacemento de programas educativos de longo alcance entre os que salienta o programa *"Arianne"*- cabe atribuí-la súa mesma activación a unha triple etioloxía causal: a posta en cuestión do papel feminino que leva implícito un "reaxuste" do papel masculino, a denominada *"crise da masculinidade"* e a emerxencia dos estudios de xénero (BARRAGÁN e TOMÉ, 1999, p. 44).

A xustificación da valoración da diferencia pode ser asentada no mesmo feito da existencia dunha diversidade cultural -baseada na coexistencia de dúas "culturas": a masculina e a feminina- con dereito específico a ser igualmente desenvolvidas (AYUSTE et al., 1994, p. 62). Neste eido suscribímo-la afirmación de RIVERA (1988): *"En la identidad humana, esa identidad que se presenta siempre y sólo en dos, femenina y masculina, está sin embargo inscrita la diferencia (no la desigualdad)"* (p. 67)[237].

A reivindicación da diferencia como eixo articulador das relacións entre os sexos ha de partir, na opinión de PIUSSI (1996, p. 149), dun proceso que conleva implícita a toma de iniciativa polo colectivo feminino -plantexada mesmo en termos de autoexclusión- co obxectivo de racha-la pervivencia do sistema androcéntrico hexemónico: *"Se trata (...) de ponerse fuera más que de incluírse, que de intervenir de un modo voluntarista para hacerse aceptar en el plano social y pedagógico que vincula a los hombres y que no nos corresponde"*. Así a poboación feminina podería recoñecerse como portadora de significados humanos non necesariamente referidos ós homes. Estes significados están conformados polo que sempre, en tódalas comunidades e tempos, souberon facer as mulleres: cuidar, respetar,

---

[237] *Esta autora sostén que unha das funcións do poder é a de regula-las diferencias que existen entre os seres humanos, transformando esas diferencias en desigualdades. Aquí está, pensamos, o núcleo da discriminación sexista.*

transmitir e sustentar vida (ARNAUS, 1999, p. 16). É necesario, de tódolos xeitos, que as accións para a superación do sexismo deixen de constituír axentes que exerzan a dilución da diferencia sexual nun mar de suposta neutralidade que na práctica ven implica-la desaparición do feminino (AZZOLINI, 1996, p. 163).

Mesmo dende os parámetros estrictamente femininos se ten producido unha revisión das propias notas de identidade de xénero o que, sen dúbida, repercute na valoración positiva hacia a diferencia. Por exemplo MAGALLÓN (1995) ten insistido no significado que posúe a descuberta e a revalorización, polas mesmas mulleres, de determinados aspectos que conformaron tradicionalemnte a "cultura" feminina e que aparecían connotados de xeito negativo: *"esta generación de mujeres ha descubierto la otra cara de la moneda, la complejidad y la riqueza de una cultura y una experiencia en las vidas de las mujeres que va más allá del victimismo, llegando a valorar aspectos de su educación que en su día rechazó"* (p. 571).

O concepto de diferencia entre os sexos -entendida como un elemento positivo- ten tardado máis tempo que o concepto de xénero en ser comunmente aceptado. Tal rexeitamento é atribuído en grande parte á desconfianza que aquel constructo orixinaba debido á posibilidade de que, en realidade, encubrira unha volta atrás no longo camiño da loita pola igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos. Sen embargo no momento presente a reivindicación da diferencia revélase xa como un proceso totalmente imprescindible á luz da experiencia vivida (FLECHA, 1996, p. 86). O xénero constitúe un elemento da orde simbólica patriarcal mentres que a diferencia sexual ubícase moito máis alá (RIVERA, 1998, p. 74).

Dentro dos posicionamentos diferenciais atópanse tamén análises que van máis alá do mero recoñecemento da diferencia como un valor a reivindicar e tratan de supera-la uniformidade que define a cada unha das categorías do sexo-xénero. Dende esta perspectiva ampliada constátase a existencia de diferencias e desigualdades entre mulleres e homes por mor da súa integración en grupos sociais diferenciados, en culturas distintas ou en contextos heteroxéneos amosando unha valoración respetuosa das mesmas (AA. VV., 1992). Esta idea aparece concisamente expresada por FLECHA (1996): *"Hay muchas mujeres, hay muchas personas, puede haber muchos géneros"* (p. 81).

No eido da educación formalizada os posicionamentos diferenciais, a pesar de atoparse aínda en fase de discriminación, xa constitúen unha liña de acción relevante para a xestión da loita contra o sexismo no marco da práctica educativa. COBETA et al. (1996, p. 49) consideran que, aínda que a maioría das propostas de cambio neste eido teñen posto o énfase na necesidade da igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos, existen posturas que resaltan o feito diferencial aínda que, normalmente, isto non supuxo a base dunha práctica política para transforma-las relacións que se dan na educación. As mesmas autoras indican que *"el horizonte de pensamiento que ahora se vislumbra da cuenta de una realidad sexuada en la escuela que ya no puede seguir centrada en un sujeto abstracto-neutro masculino. Ello conlleva (...) la reformulación del currículo para que éste sirva a los intereses femeninos y masculinos, respondiendo a las experiencias diferentes, sin negarlas y sin subordinar unas a otras"* (p. 50). Nesta mesma dirección téñense manifestado BERNABÓ et al. (1996) ó se referir á revolución simbólica que implica a pedagoxía da diferencia, pola que *"ninguna de nosotras siente ya como su máxima posibilidad el ser igual a un hombre"* (p. 229).

Dende estes postulados a institución escolar é percibida como un axente normalizador da diferencia -no sentido de que fai normal a súa percepción- tanto no ámbito dos sexos como noutros eidos (MARQUÉS, 1998). Sen embargo outras perspectivas -BONAL e TOMÉ (1996, p. 60)- sosteñen que a diferencia é comunmente negada pola escola e que esta, moi ó contrario, pode ser interpretada inevitablemente en clave de discriminación.

Dende posicionamentos pedagoxicamente avanzados -nos que pretende enraiza-la pedagoxía da diferencia- constátase a insuficiencia dos cambios producidos nas últimas décadas nas relacións entre os sexos ó mesmo tempo que se consideran xa superadas as demandas reivindicativas tradicionais (especialmente a loita pola escolarización feminina). A liña de acción no eido educativo dende esta postura desplázase hacia a interrogación de se a presencia feminina é significativa e se o proceso formativo resposta ás necesidades de ámbolos sexos (COBETA et al., 1996, p. 54). Este proceso crítico e revisionista desemboca na colaboración da escola para a *"construcción de un imaginario propio, una estructura simbólica que permita que lo femenino pueda circular en el discurso de la ciencia y de la política"* (BOTINAS e CABALEIRO, 1996, p. 122).

O mesmo tempo a pedagoxía da diferencia inclúe unha marcada crítica á escola actual por mor do *"carácter no neutro sino masculino de este mundo"* (PIUSSI, Cit. por MAÑERU,

1998, p. 12). A súa postura parte pois dun ataque frontal ó "paradigma da imparcialidade" que caracteriza ás actuais institucións escolares.

A perspectiva diferencial implica tamén a consideración do feito feminino, como posuidor, en si mesmo, de plena significación, lonxe da mera comparación co feito masculino[238]. Así RIVERA (1994) considera que no ámbito educativo estamos a asistir a un novo xeito de afronta-la presencia da muller no mundo que se caracteriza por *"la no equivalencia de los dos sexos"* (p. 185). Na opinión de FLECHA (1996, p. 91) a suposta neutralidade patriarcal, no que respecta á educación formalizada, empeza a deixar espacio a unha potenciación da diferencia que ha de permitir unha correcta educación de ámbolos sexos.

Opinamos, seguindo a URRUZOLA (1991a; 1995a), que a coeducación debe de ser entendida en función da pervivencia dos factores diferenciais de sexo: trátase de salva-la diferente riqueza que mulleres e homes teñen aportado ós procesos de socialización para convertila nunha esixencia ética, á marxe do xénero que se asigne a cada persoa.

Nesta mesma liña algunha aproximación á actuación escolar no ámbito da EIS ten incidido na necesidade de respeta-las diferencias entre os sexos como principio pedagóxico incuestionable de tal xeito que a educación saliente a existencia de rasgos diferenciais -biolóxicos, antropolóxicos, sociais, psicolóxicos, etc.- que determinan a esencia do masculino e do feminino (SANTOS GUERRA, 1984a, p. 27)[239]. Pola súa parte MORENO MARIMÓN (1993, p. 60) propón a coexistencia da pluralidade de submodelos conductuais entre os que cada persoa poda escoller, sen estar sometida ós prexuizos de xénero, tan limitadores para un sexo como para o outro.

As aportacións para a superación do sexismo executadas no marco escolar pasan inevitablemente, segundo SALAS (1994, p. 51), pola explicitación dos pactos, ata o de agora implícitos, que supoñen a aceptación da dualidade de modelos. Isto leva aparellada a creación dunha autoconciencia -especialmente por parte da muller como obxecto actual de

---

[238] *Isto presenta tamén implicacións no que respecta á aproximación histórica ó papel da muller nas sociedades occidentais. Así, sería necesario facer visible á muller e indagar na vivencia do feito feminino nas distintas épocas da historia, por riba da relación descompensada entre o masculino e o feminino, para achegarse ás loitas das mulleres na procura de mellora-la súa situación dentro do sistema patriarcal, a presencia de autoridade feminina e o seu recoñecemento, as experiencias históricas protagonizadas por mulleres, etc. Dende esta postura toda a historia da civilización que non tome en consideración á muller aparece definida como "radicalmente falsa".*

[239] *Este autor emprega a denominación de "modelos combinados" que implican a atribución a cada un dos sexos de cualidades tradicionalmente asignadas unicamente a un deles: "a muller e o home deben de ser sensibles e valientes".*

discrimnación- que partirá dende o paradigma feminino sen tomar como referente a figura masculina, en tanto que universal e lexitimadora. Unicamente deste xeito se pode acadar unha *"revalorización do feminino"* que implicaría unha revisión do modelo dual tradicional. En palabras de LERNER (1990): *"Significa desembarazarse del gran hombre que hay en nuestra cabeza y sustituirle por nosotras mismas"* (p. 329).

Entre os aspectos que a pedagoxía da diferencia aplicada ó eido das relacións entre os sexos implica cabe salienta-los seguintes (MAÑERU et al., 1996):

* Tomar en serio ás alumnas, garantindo experiencias educativas nas que elas poidan vivi-la súa autenticidade.
* Dar credibilidade ás súas vivencias, sentimentos e ideas.
* Animar ás alumnas a manter relacións interactivas co grupo-clase
* Crear espacios para o alumnado feminino, mantendo os xa existentes.
* Ensinar ás alumnas estratexias de vinculación coas demais

Dende perspectivas asentadas sobre a valoración do feito diferencial enténdese a educación para a igualdade entre os sexos como un caso concreto de atención á diversidade. AYUSTE et al. (1994, p. 109) consideran que as directrices educativas dos anos noventa fixeron deixación do concepto de igualdade -tamén entre os sexos- para incidir especialmente no de diversidade ó longo dos procesos, aínda contemplando a igualdade como meta final da educación. Tamén insiste SOLSONA (1999a) nesa mesma idea cando recrimina a ausencia da perspectiva de xénero na análise da diversidade: *"Poucas veces se presta atención ás diferencias de aprendizaxe que poidan te-la súa orixe no xénero do alumno ou da alumna. E en menos ocasións, nos plans para a atención á diversidade que se elaboran nos centros educativos se inclúen orientacións derivadas da análise da diversidade dende unha perspectiva de xénero, un aspecto que hoxe reviste carácter de urxencia"* (p. 59). Neste sentido VEGA (1995, p. 81) -coincidindo coa postura de ACKER (1995, p. 195)- pon de manifesto o valor estratéxico que presenta a potenciación dos elementos diferenciais toda vez que as persoas son constitutivamente diferentes: *"(...) muchas veces supondrá un alejamiento de la idea de que debe tratarse a todos por igual, ya que eso refuerza la desigualdad y la discriminación porque todos no aparecen iguales"*. MAÑERU e RUBIO (1992, p. 22) conclúen a este respecto que a atención prestada á diversidade do alumnado e a necesidade de axeita-lo currículo á mesma non debe de obvia-la existencia das alumnas.

Opinamos, con MARQUÉS (1988), que cómpre manexar con precaución o concepto de diferencia dado que adoita ser moi común a distorsión na percepción do feito diferencial -como normalidade- nas relacións humanas: *"Cuando se dice que hay que respetar las diferencias se piensa que el diferente es el otro y que encima hay que respetarlo. Eso es falso: la diferencia es lo normal, no la excepción"* (p. 13). En calquera caso sería necesaria -ESCOFET et al. (1998, p. 133)- unha matización das categorías de análise empregadas para a igualdade de oportunidades, toda vez que nos nosos días é común atopar unha morea de propostas que aceptan a ultranza a diversidade -institucionalizada no ordenamento educativo do noso país nos proxectos de centro e na documentación referida á ensinanza- sen que previamente se teña realizado unha observación sobre os marcos de referencia nos que se basea dita actitude.

Certamente en países con certa tradición en escolas coeducativas téñense ensaiado algunhas solucións potenciadoras da valoración diferencial dos xéneros tales como impartir clases unisexuais en determinadas áreas, invitar ó centro escolar a mulleres con éxito profesional para ser presentadas como modelos femininos positivos ou adoptar modelos de ensino máis equitativos (FREIXAS LUQUE, 1998, p. 58). A meta que guía estas actuacións sería -na opinión de BLAT e MORELL (1993, p. 6)- substituír un modelo de alumnado tipo, ó que se ten denominado *"arquetipo discente"*, por outro de alumnas e alumnos con distintas sensibilidades de clase, étnicas, culturais e de xénero.

Un dos efectos do translado á institución escolar da valoración positiva das diferencias conformadoras entre os sexos radica en que as propias prácticas executadas orixinan cambios sustanciais na dinámica de todo o proceso e nos mesmos marcos de referencia. A este respecto PIUSSI (1996, p. 147) pon de relevo que as prácticas educativas pensadas e realizadas dende os parámetros da diferencia sexual -grupos homoxéneos por sexo, unidades didácticas específicas para as rapazas, actividades de formación continuada destinadas ás profesoras, sexuación dos contidos dos programas, etc.- teñen producido unha nova orde simbólica e, mesmo, modificacións sustanciais nos referentes de autoridade e na proxección sobre o sexo feminino.

Outras perspectivas son máis críticas. Así por exemplo FERNÁNDEZ ENGUITA (1999, pp. 23-24) sinala unha serie de problemas nos que pode tropezar o desenvolvemento de estratexias baseadas nos elementos diferenciais; entre tales problemas figuran a tendencia a

utilizar de xeito abusivo destas estratexias, as dificultades para acadar unha realidade de integración -polo menos dun xeito inmediato- e o choque coas estructuras burocráticas das institución escolares e do persoal docente. Tamén ROSALES (1999a, p. 126) considera que os beneficios da formación conxunta de nenos e nenas son maiores que os da formación separada aínda que sitúa a solución do problema nunha dimensión global que afectaría á sociedade no seu conxunto.

En calquera caso concluímos que o problema da discriminación sexista radica basicamente nos valores asociados a cada unha das categorías definidas polo sistema sexo-xénero. Suscribimos pois a necesidade de equiparación axiolóxica que se atopa expresada na afirmación de RODRÍGUEZ IGLESIAS (1991): *"Las mujeres y los hombres son diferentes, somos diferentes, pero los valores que se asignen a estas diferencias tienen que ser iguales"* (p. 80). A mesma idea aparece sostida por CASTILLA (1991) -nunha lúcida reflexión centrada sobre a diferencia e a complementariedade- e claramente reflectida por CAMPS (1990a, p. 142): *"Adherirse al discurso de la diferencia no debería significar dejar de proclamar la igualdad de derechos; y adherirse al discurso de la igualdad no debería implicar una propuesta de simple imitación y repetición de lo masculino"*.

2.2. A PROXECCIÓN DO SISTEMA SEXO-XÉNERO NO ÁMBITO DA EDUCACIÓN FORMALIZADA

2.2.1. Enfoques da acción educativa ante o tratamento da igualdade de oportunidades entre os sexos

De xeito resumido podemos distingui-la existencia de dous posicionamentos xerais no que respecta á forma de entende-la acción educativa para aborda-la cuestión da educación en igualdade: unha postura liberal e outra postura radical (BONAL, 1997, p. 32; CURRÁS, 1999, p. 31). Ámbolos tipos de posicionamento supoñen unha concepción diferente da xustiza social e das posibilidades de esta sexa acadada aínda que o elemento fundamental de distinción radica na xestión dos conceptos de igualdade e diferencia: dende postulados liberais a igualdade feminina enténdese referida ás condicións de acceso a aqueles eidos ocupados normalmente polos varóns mentres que para a posición radical a noción de igualdade pasa por integra-la propia diferencia: a igualdade entre os sexos non se reduce ás posibilidades de

acceso senón que ademais pasa por garantir que ese acceso se faga de acordo cos parámetros específicos de cada sexo para o desenvolvemento do poder.

1. Enfoque liberal

O enfoque liberal está construído sobre dous principios básicos: por un lado a universalidade da concepción liberal do individuo -polo tanto a súa extensión tamén á muller- e, por outro, que as mulleres deben de ser admitidas nos mesmos termos, aparentes, que os varóns nos ámbitos públicos.

Enraíza na valoración exclusiva da dimensión *"pública"* -a súa apariencia en todo caso- da educación formalizada a partir dunha idea homoxénea de cultura. O xénero feminino aparece valorado en relación ó masculino sendo presentado basicamente como unha cuestión de déficit cultural, en tanto que a cultura é concebida como un constructo homoxéneo. Aínda que ás veces tamén se centra nas necesidades específicas das nenas, adoita moverse en propostas eivadas por unha grande inxenuidade toda vez que non se toma en consideración a existencia dunha situación previamente xerarquizada entre os xéneros masculino e o feminino (BONAL e TOMÉ, 1996, p. 58).

WEINER (1986) atribúe a este enfoque o intento de eliminación de estereotipos de xénero para determinados estudios ou profesións, a incentivación ás alumnas para que opten a espacios tradicionalmente reservados ós varóns e a garantía de igualdade no uso de recursos educativos. Pola súa parte ARNOT (1993, p.11) sostén que o enfoque, pola súa intrínseca devoción pola liberdade de elección, remata xerando situacións marcadamente sexistas: *"Donde se ha dado mayor autonomía a la escuela y al profesorado ha tenido lugar la discriminación sexual frente a las mujeres enseñantes y las cuestiones de género han sido marginadas".*

2. Enfoque radical

O enfoque radical ten na súa base o recoñecemento da existencia de relacións de poder entre homes e mulleres así como o cambio na función da escola con respecto á súa reproducción e lexitimación. BONAL e TOMÉ (1996, p. 58) afirman que esta posición trata de promover unha construcción dos procesos de ensinanza e aprendizaxe -concretada sobre todo no deseño dos currículos escolares- baseada na experiencia feminina -*"girl-centred*

education"- e na instauración de medidas de discriminación positiva hacia o alumnado feminino.

A educación é concebida, dende o posicionamento radical, como unha empresa política que permita superar obstáculos institucionais e burocráticos que limitan as posibilidades das alumnas (BONAL, 1997, p. 33). O obxecto das críticas non é unicamente a esfera pública senón tamén o marco familiar como espacio promotor de desigualdade. O cambio só pode ser producido a partir da comprensión da diferencia que na realidade existe entre os xéneros. A discriminación positiva é admitida como unha estratexia equiparadora xunto coa reforma de aspectos institucionais para a correxir-las omisións en valores. ARNOT (1993) sinala a este respecto que *"Las escuelas desde esta perspectiva han de cambiar los valores competitivos y violentos de la sociedad democrática liberal por un énfasis en los valores femeninos y una ética femenina (...) El currículum tendría que subrayar la importancia de la subjetividad, de la imaginación, de la estética y la emoción, de la comunicación y la colaboración o de la empatía más que de los estilos de debate conflictivos"* (p. 33). Mesmo se produce unha clara incidencia das diferencias de xénero sobre as estratexias de intervención educativa que pode aconsellar, ás veces, a adopción de estratexias metodolóxicas tales como a separación de sexos como medio para valora-lo xénero feminino.

A xeito de resume as diferencias entre ámbolos modelos -liberal e radical- aparecen explicitadas no Cadro 4:

CADRO 4: Características diferenciais dos modelos liberal e radical

MODELO LIBERAL	***CARACTERÍSTICAS:*** * Relevancia da liberdade individual * A igualdade como acceso ós recursos educativos * Idea homoxénea da cultura e valoración da esfera pública * O feminino en función do masculino	***CAMBIOS NO SISTEMA EDUCATIVO:*** * Eliminación de estereotipos de xénero en certos estudios e profesións * Revisión dos estereotipos de xénero nos materiais escolares * Uso igualitario dos recursos educativos
MODELO RADICAL	***CARACTERÍSTICAS:*** * Relevancia da eliminación de barreiras estructurais * A igualdade como realidade nos resultados * Existencia de diferencia entre os xéneros e valoración da cultura feminina específica	***CAMBIOS NO SISTEMA EDUCATIVO:*** * Énfase nos valores e na experiencia feminina * Educación como empresa política para a superación de barreiras que limitan á muller * Discriminación positiva

Elaboración propia
FONTE: BONAL (1997, p. 34)

2.2.2. Modelos para a educación dos xéneros

En cada momento histórico a institución escolar organiza a súa acción no que respecta á educación para a igualdade entre os sexos dende un sistema cultural de referencia dominante (BONAL, 1997). O sistema cultural pode ser entendido como un conxunto de estructuras que un grupo determinado ten creado coa finalidade de resolver diferentes situacións ás que se debe enfrontar. Os sistemas culturais de referencia están conformados por catro compoñentes básicos: valores que que actúan como fundamento, lexitimacións que xustifican cada modelo de sistema cultural, normas nas que os sistemas se traducen e coñecemento empírico que permite a súa activación. Se se aplica o concepto de sistema cultural á educación dos nenos e das nenas podemos perfilar os modelos de educación dos xéneros como articulacións dos catro compoñentes -valores, lexitimacións, normas e coñecemento empírico- que fixan dalgún xeito o que é posible na educación dos nenos e das nenas (BONAL, 1997, p. 35). A estabilidade do sistema prodúcese por medio dunha doble relación: dun lado os valores e as lexitimacións actúan como axentes simbólicos dando lugar a un conxunto de crenzas e ideas compartidas e por outro lado as normas e o coñecemento empirico actúan a un nivel práctico dando lugar a costumes e formas de organización concretas.

BONAL (1997, pp. 35-42) distingue tres sistemas culturais básicos que poden ser entendidos como modelos de educación en relación ó xénero e que respostan á interacción entre elementos internos e externos á institución escolar: o modelo de roles separados, o modelo de escola mixta e o modelo de escola coeducativa. Ó longo deste epígrafe desenvolveremos unha someira análise de cada un destes grandes modelos ou sistemas culturais.

2.2.2.1. O modelo segregador na escola tradicional[240]

Aparece denominada a miudo como *"escola segregada"* (SALAS, 1994; URRUZOLA, 1996). Baséase na crenza da existencia de diferencias naturais en aptitudes e capacidades en cada un dos sexos así como na asignación de roles sociais diferenciados.

Dado que a división do traballo en función do sexo é un dos obxectivos guías dos sistemas educativos, xustifícase a existencia de currículos separados e xerarquizados en función do

[240] *Neste sistema cultural de referencia baseouse o modelo tradicional español ata a "Ley General de Educación" de 1970.*

sexo do alumnado, que respostan *"a la construcción social del género, partiendo del desarrollo de capacidades y valores diferentes y jerarquizados según el sexo"* (SALAS, 1994, p. 20). A igualdade de oportunidades entre os sexos non ten relevancia dado que nenos e nenas non están destinados a competir no mesmo mercado laboral unha vez superada a educación reglada. Os cambios nas actuacións educativas aparecen orientados hacia a corrección das desviacións dos individuos con respecto ós parámetros configuradores do seu xénero sendo polo tanto a súa función a de reducir ou castiga-la posible transgresión.

O GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL (1996, pp. 25-26) clasifica as tipoloxías argumentativas que no seu momento xustificaron este formato en diferentes grupos:

* *Biolóxicas:* as diferencias evolutivas e de ritmo madurativo impedirían unha educación mixta de ámbolos sexos.

* *Psicolóxicas:* a separación de sexos como resposta a posibles problemas de convivencia entre alumnado dos dous sexos. Ademais o modelo pretendería resolver supostos problemas na adquisición da propia identidade polo alumnado ó dispor este dun referente inmediato.

* *Antropolóxicas:* os roles sexuais atribuídos a cada xénero son interpretados como froito dun determinismo biolóxico e non como o resultado dunha estuctura sociocultural concreta.

* *Sociais:* a diferencia evidente de roles sociais para cada sexo faría inviable a educación mixta.

* *Morais:* o intento de manter en vixencia dous estereotipos morais diferenciados en función do sexo implicaría a necesidade de manter unha educación diferenciada.

* *Pedagóxicos:* o ensino mixto implicaría unha diminución do rendemento escolar en certas etapas evolutivas do alumnado e evitaría, con maior fiabilidade, problemas de indisciplina.

Consideramos, con BONAL (1997, p. 38), que este sistema basea a súa lexitimación da educación diferenciada para o desenvolvemento de roles sexuais sobre a crenza na superioridade do xénero masculino sobre o feminino. A estabilidade do sistema queda garantida pola forza das ideas e das crenzas máis que pola existencia de estudios empíricos ó respecto o que supón a prevalencia da base moral sobre os fundamentos científicos.

Pola súa parte SANTOS GUERRA (1984a) desautoriza radicalmente este sistema cultural de referencia insistindo en que a segregación de sexos non era outra cousa que un froito da *"desazón creada por los propios fantasmas y no desde las conclusiones de los científicos"* (p.

8). Coincidimos con este autor en que, a pesar da superación deste modelo, o problema fundamental radica no retraso, no custo pagado e nos graves problemas que tal formato implicou.

2.2.2.2. Un modelo integrador aparente: a escola mixta

A adopción deste modelo escolar apareceu historicamente na Europa do século XIX como resposta inmediata á incapacidade orzamentaria dos estados para atender á educación das masas mediante unha duplicación dos centros escolares que tivera como base a división sexual.

O sistema cultural da escola mixta está fundamentado no principio democrático da igualdade formal entre tódolos individuos polo que defende a educación conxunta de homes e mulleres. Dende este sistema a escola é percibida como unha institución de aspecto neutral toda vez que, aparentemente, non dá lugar á aparición de discriminacións por razón de sexo, sendo atribuídas as desigualdades que se poidan observar nos resultados educativos a razóns etiolóxicas de tipo individual (FABRA, 1996, p. 15).

FERNÁNDEZ ENGUITA (1989, p. 39) sostén que o paso dende un formato escolar segregado a un formato mixto presentou historicamente unha doble implicación: por un lado respostaba ó anceio de igualdade superpoñendo a lóxica universalista do Estado á lóxica patriarcal e, doutra parte, lexitimaba as desigualdades existentes na sociedade mediante a instauración da ideoloxía da igualdade de oportunidades na escola que en ningún caso pasaba de ser meramente formal centrándose unicamente nas posibilidades de acceso das alumnas ós espacios e ó currículum escolar explícito.

Este sistema cultural aparece na base da actual vertebración educativa española. Dende unha perspectiva histórica tiña sido instaurado progresivamente a partir do primeiro tercio do século XX pero quedou derogado no remate da Guerra Civil. A comezo dos anos setenta a reivindicación da escola mixta marchou parella ós aires de renovación que remozaron o sistema educativo español. A escola mixta xurdida da *"Ley General de Educación"* de 1970 supuxo ademais, en boa medida, a superación da ideoloxía represora que tiña caracterizado ó modelo anterior (SOPEÑA, 1994). Os seus obxectivos dirixíronse hacia a normalización do trato entre os sexos e hacia a ruptura dos prexuizos ridículos que dirixían a escola segregada (URRUZOLA, 1996, p. 98). O ensino mixto foise implantando progresivamente ata 1984 ano

no que o goberno ordenou a súa obrigatoriedade en todo o Estado Español. A este respecto ROIG (1982, p. 433) considera que no caso de España a reivindicación da escola mixta acadou unha especial incidencia a partir de 1975[241].

O profesorado actual, en palabras de BONAL (1997), *"organiza y orienta su acción a partir de un sistema de escuela mixta, el cual se fundamenta en unos valores concretos (educación igual para todo el alumnado), unas normas (clases mixtas, participación igualitaria), unas legitimaciones (convicción de la igualdad entre hombres y mujeres) y unos conocimientos empíricos (justificación empírica -pedagógica, psicológica y biológica- de la igualdad de los sexos)"* (p. 35).

As críticas a este formato son moi abondosas, denunciando o uso, baixo unha apariencia igualitaria, de perspectivas asimetricamente xerarquizadas e discriminatorias como base do mesmo: URRUZOLA (1991a, p. 19; 1996, p. 99 e 1998a, p. 127); BLAT, MADRID e MORELL (1993, p. 7); MORENO MARIMÓN (1993, p. 29); REYZÁBAL e SANZ (1995a, p. 83); GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL (1996, p. 27); 1996, p. 99); FABRA (1996, p. 15); FREIXAS e LUQUE (1998, p. 52); OLIVEIRA (1998b, p. 88).

SALAS (1994, p. 29) considera que este sistema significou a integración física das nenas e nenos pero obviou a discriminación histórica que, con anterioridade, se tiña producido por razón de sexo, así como a existencia real de dous modelos educativos ben diferenciados. URRUZOLA (1996, p. 98) achaca esta limitación á ausencia dunha crítica referida á natureza dos estereotipos vixentes na anterior escola segregada.

ARNOT (Cit. por FREIXAS e LUQUE, 1998) asegura que o paso da escola segregada á escola mixta fíxose a partir dunha idea moi simplista de igualdade: *"no vino acompañado de una reflexión sobre las exigencias de una educación respetuosa con las diferentes cualidades que niños y niñas aportan a la escuela, ni de una preparación específica del profesorado"* (p. 52). Así pois a escola mixta determinou que as nenas se incorporaran a normas, valores e

---

[241] *Nese ano, por exemplo, a "Plataforma de Organizacións Feministas de Madrid" plantexaba, entre outros, os seguintes puntos reivindicativos:*

** Coeducación -entendida como posibilidade de acceso mixto ó ensino regulado- en tódolos niveis e graos do ensino.*

** Profesorado mixto no ensino primario.*

** Revisión de textos e materiais didácticos nos que se incida na figura estereotipada da muller.*

** Inclusión de áreas de formación doméstica e ensinanzas laborais para os dous sexos.*

comportamentos propios da cultura dominante -producíndose a xeralización do modelo masculino- sen cuestionar previamente a validez de tal proceso de xeralización (CREMADES, 1989).

SALAS (1994, pp. 30-32) e URRUZOLA (1996, p. 98) definen este modelo escolar en base a unha serie de elementos conformadores que poden ser resumidos nas nota seguintes:

* Uso habitual da linguaxe en función de masculino xenérico e omnicomprensivo que funciona como un factor de macro-identificación para o alumnado de sexo masculino.

* Introducción das perspectivas androcéntricas como definidoras dun pseudo-currículo escolar.

* Proxección do currículo masculino nos materiais didácticos e educativos[242].

* Existencia de currículo oculto marcadamente sexista (imposición da forma masculina de "estar na ciencia", esixencia do modelo de "beleza feminina" ás alumnas, etc.).

* Atribución de privacidade -sobre todo no ámbito doméstico- como orientación fundamental do modelo educativo feminino.

Mesmo na xustificación do formato son frecuentes argumentacións de tipo discriminatorio. A este respecto consideramos con LAVIGUEUR (cit. por SPENDER e SARAH, 1993, pp. 247-259) que moitas das razóns que se deron para a promoción da escola mixta respostaron a plantexamentos de tipo marcadamente sexista.

SUBIRATS e BRULLET (1988) insisten en que a escola mixta non é a resultante -en contra do que puidera semellar- unha fusión dos modelos masculino e feminino, senón que se trata en realidade da resultante da xeralización do modelo masculino no que conleva de universalización de valores. O mesmo ocorre -MORENO MARIMÓN (1993, p. 29)- con outras institucións básicas para a vertebración social -a familia por exemplo- nas que conviven ámbolos sexos sen que se poida falar tampouco de igualdade en termos cualitativos.

Seguindo a FABRA (1996, p. 15) consideramos que na escola mixta actual o alumnado aprende, vía currículum oculto, o significado de *"ser rapaces"* ou de *"ser rapazas"* e adopta comportamentos estereotipados en relación á autoidentificación persoal ó respecto.

---

[242] *A autora sostén que as especificidades curriculares destinadas unicamente ás alumnas perviviron coa implantación da L.G.E. de 1970 a pesar de que foron diminuíndo progresivamente ata 1984, ano no que se implanta a obrigatoridade de transformar tódolos centros escolares públicos e privados concertados en centros mixtos.*

No ámbito das solucións ós problemas de sexismo plantexados pola escola mixta BLAT, MADRID e MORELL (1993, p. 9), dende un paradigma ecolóxico, abogan por unha reconceptualización dos termos que se viñeron utilizando cun carácter universal cando, en realidade *"no responden al universo de las personas y excluyen a una parte de ellas"*.

ALBERDI (1987, p. 29) observa que a pervivencia deste sistema sirve de coartada ó profesorado para non abordar con maior fondura os problemas derivados do sexismo. Esta autora fala de *"ambigüidade"* para defini-la situación xeral do profesorado ante o sexismo na educación: por unha banda o formato de escola mixta aparece profundamente instalado na cultura orgánica dos centros e por outra o profesorado adoece dunha grande inseguridade á hora de desenvolver estratexias que vaian máis alá de *"poner chicos y chicas juntos"* (ALBERDI, 1987, p. 30).

Pensamos, con OLIVEIRA (1998b, p. 88), que o problema principal da escola mixta actual radica en que non asume a desigualdade coa que acceden as alumnas ó mundo do ensino. Deste xeito óbvianse feitos como a organización social patriarcal, o sisema xerárquico de roles sexuais ou o sistema estereotipado de valores en función do xénero, ó mesmo tempo que se confire carta de neutralidade ás finalidades da educación e ós saberes transmitidos na escola.

Como conclusión podemos facer nosas as palabras de GONZÁLEZ LUCINI (1993): *"Hemos superado el concepto de escuela segregada, pero tenemos que reconocer que su evolución hacia la escuela mixta, en realidad no ha supuesto el logro de una igualdad real de los hombres y de las mujeres frente a la educación. (...) Hoy se filtran sistemas de valores y conjuntos de ideas y de representaciones en las que el modelo masculino marca la hegemonía y es presentado como el ideal al que hay que aspirar"*(pp. 96-97).

Algunhas opinións son, se cabe, aínda máis negativas e críticas coa realidade da escola mixta en relación á superación do sexismo: *"Al final la supuesta normalización que se defendía como argumento básico ha quedado reducida a mantener la misma estructura sexista que había en la etapa segregada, pero con una apariencia más adaptada"* (URRUZOLA, 1998a, p. 129).

2.2.2.3. A escola coeducativa

Ó longo dos anos setenta e oitenta proliferaron as aproximacións, investigacións e estudios -basicamente de tipo cuantitativo- referidos á realidade da discriminación sexista na escola mixta. Foron frecuentes as análises centradas en indicadores estatísticos ó respecto do tratamento diferencial home/muller no seo da institución escolar (Véxase, por exemplo, CONSELLO DE EUROPA, 1982). Como froito deses traballos de investigación e da reivindicación, cada vez máis intensa, das propias mulleres -en boa parte encauzadas ata ese momento en torno ó feminismo da igualdade- foise progresivamente explicitando a necesidade de avanzar máis alá dos logros dunha igualdade meramente formal e da proxección no ámbito escolar desta demanda. Iniciouse así o proceso da construcción dunha escola realmente coeducativa.

No caso de España a estructura legal facilitada pola LOGSE pretende constituí-lo marco que permita a implantación real dunha institución escolar coeducadora de xeito paralelo a como a *Ley General de Educación* de 1970 supuxo, na práctica, a activación da escola mixta e a normalización da convivencia dos sexos nos centros escolares.

A utilización no contexto español do termo *"coeducación"* para nomear a un sistema cultural ou modelo no que os sexos avanzan, no ensino formalizado, hacia maiores espacios de igualdade real que os marcados pola simple escolarización conxunta de alumnos e alumnas propia do formato de escola mixta foi consecuencia directa da celebración das *"Primeiras Xornadas Catalanas da Muller"* (1976). Loxicamente naquel momento este termo presentaba xa implicacións semánticas considerablemente máis amplas que as que posuía con anterioridade á Guerra Civil periodo no que tal concepto viña tendo un significado equivalente, polo xeral, ó de escolarización mixta (SUBIRATS, 1998, p, 163).

O formato de escola coeducativa, en termos de idoneidade, pode ser definido como un modelo non androcéntrico destinado a promover unha dinámica de cambio social (SUBIRATS, 1985). Para esta autora a implantación de tal modelo implica dificultades de procedemento en base a que o proceso ha de ser construído mediante dinámicas de tanteo, búsquedas e saltos no vacío.

SANTOS GUERRA (1984a, pp. 71-73) atribúelle ó modelo coeducador a aceptación de varios criterios pedagóxicos necesarios para o seu desenvolvemento: intencionalidade na

búsqueda de metas concretas, continuidade na totalidade do proceso educacional, adaptablidade ás diferencias individuais e ó contorno, colexialidade da totalidade do profesorado, proxección social dende o centro escolar, progresividade ó longo do tempo e autenticidade coas posturas persoais do profesorado.

Pola súa parte tanto o FEMINARIO DE ALICANTE (1987) como SUBIRATS (1998c, p. 26) definen a coeducación como un proceso intencionado de intervención polo que se potencia o desenvolvemento de nenas e nenos partindo da realidade de dous sexos diferentes hacia un desenvolvemento persoal e hacia unha construcción social común e non enfrontada.

Para GONZÁLEZ LUCINI (1993, p. 95) a coeducación é *"un proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo al que pertenezcan y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se corrigen y eliminan todo tipo de desigualdades o de mecanismos discriminatorios por razón del sexo"*.

Pola súa parte INSTITUTO DE LA MUJER (1998, p. 31) e DE MIGUEL VALLEJO (2000, p. 46) coinciden en asegurar que a coeducación real leva aparellada unha modificación das relacións de poder entre os xéneros e entre estes e o coñecemento.

Coeducar na escola implica facer aflorar explicitamente a existencia dos conflictos de natureza sexista, supón non propoñer como único modelo o masculino e bocetar un plan de acción sistemática que posibilite a superación da discriminación (SGTE, 1989).

Na opinión de GONZÁLEZ FONTAO (1997b, p. 91) a escola coeducativa comprométese máis coa formación do *"ser"* ou do *"saber vivir"* que coa simple transmisión do *"saber"* ou do *"saber facer"*.

En calquera caso consideramos acertadas as moitas opinións -ALTABLE (1993); SALAS (1994; 1997); URRUZOLA (1995); GONZÁLEZ FONTAO (1997a); FREIXAS e LUQUE (1998); MAÑERU (1998)- que sosteñen que só se producirá verdadeira coeducación escolar cando se remate -mediante a promoción e a valoración do feminino- coa actual xerarquización con base na categorización de xénero.

O formato de escola coeducativa relaciónase a miudo cun modelo utópico ou hipotético da práctica educativa (SANTOS GUERRA, 1984; MORENO MARIMÓN, 1993; SUBIRATS,

1995a; BONAL, 1997; PIUSSI, Cit. por MAÑERU, 1998). A coeducación, como tal proposta enclavada no terreo do utópico, manifesta como ingredientes específicos (SANTOS GUERRA, 1984a, pp. 34-38) [243]:

* Insatisfacción radical do presente.

* Visión crítica da realidade actual.

* Diferenciación entre "utópico" e imposible. A utopía definiría máis ben unha verdade prematura.

* Postulados baseados no optimismo e na esperanza.

* Carácter subversivo e anticipador.

* Potencial xerador dun dinamismo incesante.

* Comprometida co presente.

* Enfrontamento co tópico e co establecido

Sostén PIUSSI (Cit. por MAÑERU, 1998, p. 12) que a coeducación-utopía é froito que segue consecuentemente a outra meta utópica: a ruptura da orde patriarcal. Outras voces reclaman tamén unha maior proxección da coeducación como utopía: *"no sólo eliminar las jerarquías entre personas de uno y otro sexo sino, más allá de lo individual, eliminar las jerarquías entre saberes y construír un sistema educativo que no sólo sirva para el trabajo sino también para la vida"* (SUBIRATS, 1995a, p. 5).

A instauración da coeducación leva aparellada a búsqueda e implantación dun modelo transformacional que se caracteriza polo desexo dunha transformación radical na educación tanto das mulleres como dos homes (BARRAGÁN et al., 1996, p. 42).

Para GONZÁLEZ FONTAO (1997a, pp. 206-207) as actuais insitucións escolares amosan certa resistencia a seguir unha filosofía coeducativa e continúase a sobrevalora-lo estereotipado modelo masculino, ó mesmo tempo que é tomado como base xenérica das relacións. A superación desta postura implicaría na opinión desta autora, prestar maior atención ó currículo oculto, revisa-las expectativas familiares, sociais e culturais e crear espacios de negociación e consenso ó respecto.

---

[243] *O autor propón unha triple categorización das utopías: a utopía como trasunto do paraíso -a "República" de Platón ou "Utopía" de Tomás Moro, por exemplo- a antiutopía -o "mundo feliz" de Huxley ou "1984" de Orwell- e a "utopía concreta" como realización histórica de proxectos utópicos. A coeducación como ideal aparecería ubicada no primeiro grupo categorial.*

Un formato coeducativo pasa por partir das seguintes consideracións previas (GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL, 1996):

* Respeta-la existencia de valores tradicionalmente asignados a homes e a mulleres de tal xeito que poidan ser asumindos por persoas de calquera sexo.

* Supera-las barreiras do xénero e o sexismo cultural e ideolóxico.

* Non nega-los elementos diferenciais -antropolóxicos, sociais, históricos- entre os sexos.

* Atender ós procesos evolutivos afectivos e sexuais do alumnado.

* Implicar á totalidade da comunidade escolar (pais, nais, profesorado...)

* Imbrica-la totalidade do currículum.

Para FAVARO, GARCÍA NIETO e QUESADA (1991) o implantar un sistema coeducativo na escola ha de levar aparelladas, cando menos, cinco intencións:

* Defensa e revalorización das experiencias das mulleres.

* Búsqueda do *"suxeito ausente"* nas materias escolares.

* Corrección de desigualdades baseadas no sexo.

* Eliminación do sexismo tanto nos aspectos cognitivos como nos afectivos ou actitudinais.

* Apoio e fomento dos casos de *"transgresión de roles"*.

Na opinión de SANTOS GUERRA (1984a, p. 10) a coeducación implica unha superación da mera cohabitación escolar dos dous sexos xa que conleva:

* Revisa-las posturas sexistas da organización escolar.

* Coordina-lo traballo de tódolos membros da comunidade escolar.

* Plantexar obxectivos claros e adaptados neste eido.

* Coñece-lo estado de opinión e de actitude hacia a coeducación dos membros da comunidade escolar.

* Propiciar accións nas que se poida desenvolve-lo proxecto coeducativo.

* Avalia-lo resultado do traballo ó respecto.

Consideramos que o sistema cultural coeducativo supón un compromiso para a superación das limitacións impostas pola servidume do sistema sexo-xénero. Compartimos pois a expresión de FABRA (1996): *"Coeducación significa la interacción entre los sexos con una finalidad superadora de estereotipos y de discriminaciones (...) Por eso coeducar significa también hacer aflorar el conflicto en el sentido de denunciar cada manifestación de sexismo y ejercitar la creatividad para encontrar modelos superadores tanto de los actuales arquetipos*

masculino y femenino como de la tendencia a considerar "humano" lo que de hecho sólo es "masculino" (p. 15).

O sistema cultural coeducativo toma en consideración as diferencias entre grupos sexuais e incorpora a diversidade de xénero á escola en tanto que diversidade cultural. Aparece expresado, en palabras de AMORÓS (1985, p. 137), como *"afirmar nuestra propia diferencia como valor"*. Baixo estes parámetros o xénero aparece conceptualizado como unha realidade de tipo social e o centro escolar é entendido como un elemento potenciador das diferencias entre o masculino e o feminino, considerablemente máis reproductora que neutral. As relacións no seo da institución escolar veñen revelándose entón como unha mera proxección das relacións de poder vixentes no medio social. Dende esta perspectiva o feito de dispensa-lo mesmo tratamento á totalidade dos individuos non garante a igualdade educativa dado que se parte de situacións previas diferentes en función do sexo de cada persoa. Estamos pois ante un formato que promove unha clara vectorización funcional: a supresión da xerarquía do masculino sobre o feminino.

A coeducación permite -incluso esixe- partindo da análise de xénero como paradigma básico, unha marcada reorientación didáctica: revisión do currículo, dos materiais coeducativos, da organización escolar, da distribución do tempo e do espacio, das actitudes, da programación e da oferta educativa, etc.(SALAS, 1996, p. 19).

Neste eido imponse -xunto coa facilitación do acceso das nenas e das mozas a todo tipo de estudios, coa introducción no currículo escolar dun conxunto de saberes non androcéntricos e de actitudes e capacidades ata o de agora conceptuadas como femininas e, polo tanto, devaluadas- a mentalización do profesorado e a súa formación en exercicio ó respecto (M.E.C., 1990).

O alcance da intervención coeducativa dependerá de dous factores: da posición de inicio respecto da igualdade entre os sexos -posicións máis liberais ou máis radicais- e da propia metodoloxía de intervención (BONAL e TOMÉ, 1996, p. 56). En calquera caso isto implica a necesidade de deseñar actuacións tendo en conta tanto os factores escolares como os extraescolares. Algunhas opinións ó respecto salientan as limitacións da actual institución escolar: PIUSSI (Cit. por MAÑERU, 1998) ten resaltado a incapacidade da escola para dar acceso a unha verdadeira coeducación: *"La coeducación, entendida como igualdad de*

oportunidades, no garantiza la superación del sexismo ni el despliegue de la subjetividad femenina" (p. 12).

A miudo a coeducación ten sido entendida na práctica escolar como un traballo centrado sobre o desenvolvemento de hábitos e destrezas e referido sobre todo ós niveis de escolarización primaria, sen excesiva continuidade, polo xeral, nas etapas superiores de ensino. Sen embargo opinamos, seguindo a ESCOFET et al. (1998, p. 131), que a coeducación non debe entenderse de xeito puntual senón constituír un proceso continuado *"hacia la consecución de objetivos que tienden a apoyar o propiciar cambios en la dirección de eliminar el sexismo manifiesto o velado que existe en la educación como reflejo de la sociedad"*. Tal proceso relaciónase, na opinión de TOMÉ (2000, p. 30), coa incorporación dos principios realmente democráticos á educación.

Tales cuestións levan aparellada unha incidencia no marco social e cultural no que se proxecta a educación. En palabras de SANTOS GUERRA (1984a, p. 8): *"La coeducación no es pues una tarea que debe reducirse al ámbito escolar. Ni debe cerrarse sobre sí misma sin pretender llegar a la transformación de las estructuras y de las concepciones sociales que mantienen una manifiesta situación discriminatoria"*. Na mesma dirección apunta o GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL (1996), afirmando que o formato coeducativo implica *"tomar como modelos de referencia tanto al modelo femenino como al masculino, tanto el ámbito privado o de lo cotidiano como el público"* (p. 27). Igualmente BLAT, MADRID e MORELL (1993, p. 7) insisten tamén en que o concepto de coeducación ha de ser revisado á luz das súas relacións cos ámbitos familiares, sociais e políticos.

En calquera caso queda claro que a demanda dunha escola coeducativa enraiza na constatación de que a escola mixta continúa a marxinar ás alumnas e tenta acadar un cambio de paradigma educativo (SASTRE, 1994, p. 71). A mesma opinión amosa OLIVEIRA (1998, pp. 210-211) cando distingue entre coeducación e homoxeneización, definindo a primeira como unha cuestión de estricta xustiza social. Tamén URRUZOLA (1991a) resalta que a coeducación funde as súas ríces na escola mixta xa que se articula primeiramente en torno ó descubrimento dos aspectos máis postivos da *"cultura feminina"* e máis da *"cultura masculina"* -tal como coexistían na escola mixta- para que, unha vez recoñecidos e valorados tales aspectos por ámbolos sexos, se convirtan en *"pauta de conducta ética, tanto para hombres como para mujeres"* (p. 19). Na mesma dirección atopamos as consideracións de

SUBIRATS e TOMÉ (1992a, pp. 16-17) e de SOLSONA (1999a, p. 57) que afirman que o paso da escola mixta a unha escola coeducativa aparece mediatizado funcionalmente polo progresivo afianzamento dos cambios que permitiron a igualdade formal entre os sexos e pola realización dunha crítica das actuais formas de cultura que son aínda androcéntricas.

Pola nosa parte suscribímo-la opinión de SASTRE (1994, p. 72) no sentido de que a diferencia entre a escola mixta e a escola coeducativa radica basicamente na concepción plural do patrimonio humano que pertence tanto a homes como a mulleres, sen xerarquía entre eles. Pensamos que dende esta perspectiva unha escola coeducativa ha de considerar como obrigatoria a integración nos currículos escolares daqueles saberes integrados no ámbito da afectividade, superando a clásica dicotomía entre cognición e afectividade.

Polo tanto o paso da actual escola mixta a unha escola construída baixo os parámetros do modelo coeducativo plantéxase como un proceso longo dado que se dirixe a un cambio cultural e non a un simple cambio de prácticas nos centros escolares (BONAL, 1997). A este respecto opinamos, seguindo a SALAS (1994) e URRUZOLA (1991a), que resulta imposible na práctica o paso da escola mixta á escola coeducativa dun xeito inmediato senón que é necesaria unha previa transformación na que debe de intervi-la totalidade dos axentes educativos. Neste eido tamén ROMERO (1989) conclúe: “La ley garantiza la igualdad, pero la práctica social, las mentalidades y actitudes de las personas no se cambian con leyes” (p. 14).

Sostén RIVERA (2000, pp. 12-13) que o núcleo constitutivo da escola coeducativa radica na atención que se ha de prestar dende ese modelo ó singular -entendido como aquelo que aporta especificamente cada persoa- como superación da “ensinanza regulada” comprendida como proceso uniformizador e indiferenciado.

Son varias as aproximacións ó sistema cultural da escola coeducativa que inciden no desaxuste entre o desenvolvemento teórico-conceptual do mesmo e o seu nivel de implantación real, entendendo a coeducación como un proceso de longo alcance (ROMERO, 1989; BLAT, MADRID e MORELL, 1993; SALAS, 1994; SANTOS GUERRA, 1996; PIUSSI, Cit. por MAÑERU, 1998; MARQUÉS, Cit. por MARTÍNEZ e MIRALLES, 1998). Así por exemplo SANTOS GUERRA (1996, p. 87) asegura que *"aínda que se pretenda incorporar á escola formulacións coeducativas non é fácil que poidan ser eficaces mentres non se transformen as concepcións e actitudes profesionais"*. SALAS (1994, p. 35) salienta a

lentitude que acompaña á implantación de procesos de coeducación real: *"este modelo educativo está en proceso de definición e implantación en los centros educativos"*.

A xeito de resumo podemos afirmar, seguindo a SUBIRATS e TOMÉ (1992a, p. 16), que a construcción dunha escola coeducativa debe implica-la integración na educación dos homes e das mulleres daqueles elementos culturais que antes aparecían como específicos de cada un dos sexos.

Para unha conclusión xeral deste epígrafe referido ós modelos escolares para canaliza-la acción educativa ante a variable "xénero" recollemos no cadro 5 os valores, normas, lexitimacións e tipos de coñecemento empírico que definen, na opinión de BONAL (1997), a cada un dos tres modelos analizados con anterioridade:

CADRO 5: Síntese dos modelos de educación dos xéneros

	VALORES	***LEXITIMACIÓNS***	***NORMAS***	***COÑECEMENTO EMPÍRICO***
ROLES SEPARADOS	* Educación para rol sexual * Socialización diferenciada (pública/privada) para cada xénero	* Superioridade masculina * Roles diferenciados como necesidade social	* Separación física dos sexos * Currículo diferenciado * Represión explícita ante a transgresión de xénero	* Fundamentos non racionais * Descoñecemento dos efectos da escola mixta
ESCOLA MIXTA	* Educación formalmente igual para homes e mulleres * Igualdade aparente de oportunidades * Principio da non coacción	* Escola entendida como ente neutral e axente de homoxeneidade cultural * Escola como axente preparador para o mundo público	* Escola mixta con igualdade en acceso a recursos educativos * Xerarquización dos tipos de coñecemento	* Eficacia dos efectos da escola mixta sobre a socialización
ESCOLA COEDU-CATIVA	* Eliminación de estereotipos de xénero * Supresión da xerarquía entre xéneros	* Escola percibida como reproductora da desigualdade social e cultural	* Atención ás necesidades específicas de cada grupo * Existencia de mecanismos de control de xénero en diferentes ámbitos da vida escolar	* Coñecemento das diferentes formas de expresión da discriminación sexista * Coñecemento das especificidades de cada grupo sexual

Elaboración propia
FONTE: BONAL (1997)

2.2.3. O papel da institución escolar ante o sexismo

O discurso e as políticas do capitalismo democrático occidental durante a segunda metade do século XX aparecen marcados por unha obsesión: a igualdade de oportunidades sobre a

que erguer unha sociedade xusta con cada individuo, aínda que xerárquica e desigual no que atinxe ós resultados acadados (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999, p. 19). Tal discurso proxéctase tamén no ámbito educativo onde -a pesar da existencia dun claro igualitarismo formal- seguen existindo desigualdades discriminatorias, en base a criterios entre os que se atopa a pertenza a unha categoría de sexo, que son explicadas en boa parte pola ausencia de asepsia do sistema educativo con respecto á sociedade e ós contornos sociais concretos (familia, grupos étnicos, contorno residencial...)[244]. De tódolos xeitos o momento presente caracterízase por unha grande confusión no ámbito educativo que se refire especialmente ás orientacións fundamentais da educación, das súas finalidades e das funcións socialmente atribuídas á mesma (TEDESCO, 1995). Neste eido consideramos unha proposta interesante a ofertada pola psicoloxía transpersoal que promove a potenciación de actitudes positivas de afecto en sustitución das accións dirixidas ó control (NARANJO, 1993).

O sistema "sexo-xénero" atopa na educación, como ámbito configurado dentro dunhas coordenadas sociais concretas, unha inevitable proxección que posúe ademais unha considerable relevancia por mor dunha das características que configuran o subsistema educacional: a incentivación da dinámica reproductora dos parámetros culturais e axiolóxicos que enmarcan en cada momento á propia entidade social. Obviamente a institución escolar é un elemento máis na cadea de socialización -outros axentes relevantes para a mesma, e polo tanto para a reprodución social, son a familia e os diferentes grupos relacionais- mediante a que cada sociedade trata de perpetuarse historicamente pero resulta altamente eficaz para a mediatización social sobre os individuos (BOURDIEU, Cit. por PINTOS, 1997, p. 20). A socialización diferencial en función do xénero conleva a existencia de diferencias, en base á pertenza a unha ou a outra categoría de sexo, que se presentan nos contextos educativos e que se amosan incluso no desenvolvemento académico e profesional das persoas (por exemplo a mesma elección de estudios) (SUBIRATS e TOMÉ, 1992a, p. 12). De tódolos xeitos consideramos, seguindo a SANTOS GUERRA (1996), que dentro das funcións atribuídas á escola, a miudo preséntase confusión entre dous conceptos claramente diferenciados: educación e socialización. A socialización é entendida como *"un proceso mediante o cal o*

---

[244] *Basta con reflexionar brevemente sobre a evolución histórica dos sistemas educativos para se decatar de que a ampliación da educación formalizada ó proletariado urbán, ó medio rural, ás mulleres e ás minorías en xeral constituiu un proceso lento, tardío e difícil. Aínda no momento presente en España existen por exemplo graves dificultades para a escolarización e para a educación de minorías xitanas.*

individuo asimila as pautas culturais da sociedade na que vive", mentres que a educación *"engade uns compoñentes críticos (...) non trata de incorporar mimeticamente as pautas, os valores, os modos de actuar, senón de sometelos ó rigor da análise e á depuración dos criterios éticos"* (p. 68). Sinala este autor que a escola, a pesar de ter como tarefa esencial a educación, a miudo ten limitado a súa actuación a un mero proceso de socialización[245].

Na totalidade de axentes que inciden, en maior ou menor medida, na socialización reproductiva existe ó mesmo tempo unha posiblidade de aportación dirixida hacia o cambio que, no eido que nos ocupa, implica a incentivación da ruptura dos parámetros sexistas que se manifestan en diversos ámbitos. No caso da educación esta valencia posibilista é, se cabe, aínda máis importante por canto o seu potencial de proxección sobre as dinámicas sociais é considerablemente significativo. Nesta dirección VÁZQUEZ FERNÁNDEZ (1998, p. 120) considera, dende unha perspectiva aberta á esperanza, que a escola non pode ser encadrada unicamente como institución de tipo reproductor senón que orixina por si mesma unha certa práctica contradictoria. Mesmo algunhas voces teñen indicado que a única forma real de rachar coa pervivencia social da asimetría no que atinxe ás oportunidades entre homes e mulleres que conleva o sistema sexo-xénero na nosa sociedade é a práctica dunha educación igualitaria (CANCELO, 1998; SITJÀ, 2000). De feito a investigación de ROSALES (1997d) presenta entre as súas conclusións a de que tanto o profesorado como pais e nais consideran que, despois da familia, a escola constitúe a institución que máis pode incidir na formación das persoas en relación á dimensión moral coa que se relaciona directamente a EIS (p. 189).

Por mor da funcionalidade das entidades socializadoras queda claro que a institución escolar non actúa sobre un vacío previo. Así MORENO MARIMÓN (1993, p. 22) e GUERRA (1996, p. 16) sitúan o inicio da discriminación sexista no momento do nacemento, e aínda antes, de tal forma que cando nenos e nenas chegan á escola xa teñen interiorizadas boa parte das pautas de comportamento discriminatoiro[246]. Pola súa parte FLECHA (1996, p. 76) sostén que a adquisición do sexismo iníciase coa capacidade de interacción social dos nenos e das nenas pero en calquera caso antes da súa acollida na institución escolar.

---

[245] *Este autor refírese a esta cuestión coa expresión de "efectos secundarios do sistema educativo": consecuencias non pretendidas explicitamente pero inevitablemente derivadas das actuacións escolares. Véxase SANTOS GUERRA (1992).*

[246] *Poderíase emprega-la afirmación de Koestler: "Xogámo-los xogos da vida obedecendo ós libros de reglas escritos con tinta invisible ou cun código secreto". Este código secreto témolo descifrado xa antes que o da escritura alfabética.*

Así pois a interiorización da ideoloxía sexista iníciase informalmente no seo do fogar pero aparece reforzada por axentes que teñen atribuído maior nivel de formalidade, a escola entre eles. A este respecto LEE (1993) considera que os eidos máis importantes dentro da institución escolar para o reforzamento sexista son a organización da aula e a propia conducta docente como resposta ó comportamento do alumnado.

É necesario insistir na relevancia da escola como axente promotor de evolución social. En efecto, a pesar da súa clara perda de poder ante os instrumentos da cultura de masas, a escola segue a constituí-la institución na que nenos e nenas pasan máis tempo durante a súa escolarización obrigatoria (LIRES, 1995) polo que o seu poder para orixinar e potenciar cambios -tanto no eido cognitivo como no afectivo- en relación á instalación do sexismo na sociedade é moi notorio. Opinamos, tal como sostén OLIVEIRA (1998a), que *"La educación es el mejor instrumento para colaborar y crear nuevas formas de vivir la afectividad y la sexualidad"* (p. 109).

Son moitas as voces que denuncian o papel da institución escolar no que atinxe ós esquemas reproductores do sexismo. A este respecto concordamos cos moitos autores e autoras -CAREAGA (1987); FERNÁNDEZ ENGUITA (1989); CREMADES et al. (1991); LLEDÓ (1992a); SCOTT (1993); MORENO (1993); VEGA (1995); FLECHA (1996); LEDO (1997); FREIXAS e LUQUE (1998)- que consideran que dentro do capitalismo as escolas xogan un papel fundamental na reproducción das forzas productivas e que resulta evidente que o mito da igualdade de oportunidades na educación formalizada foi creado, e proxectado nunha institución escolar de apariencia integradora da diferencia, para enmascara-las pácticas da propia escola[247]. Como afirma SIERRA (1996, p. 8): *"El desarrollo y reproducción de los discursos de género tiene uno de sus pilares en la educación"*. ALTABLE (1993) indica ó respecto que as normas e valores adquiridos na primeira infancia son perpetuados despois na escola por medio dos contidos curriculares, dos comportamentos e, sobre todo, das actitudes expresadas polo profesorado.Tamén FAVARO, GARCÍA e QUESADA (1991) sosteñen a idea de que a igualdade entre os xéneros no que atinxe á educación e só cuantitativa por canto os nenos e nenas acceden ó sistema educativo marcados por estereotipos de xénero de fonda implantación social, adquiridos xa con anterioridade á escolarización e polo canto o ensino

[247] *Tamén a obra de Michel Foucault amosou como todo saber e os engranaxes polos que se regula a súa transmisión establecida manteñen unha vinculación cos diversos poderes que actúan de xeito normalizador no eido social.*

está organizado dende unha perspectiva androcéntrica. GUERRA (1996) asegura que *"la imagen que se da en la enseñanza del hombre y de la mujer contribuye poderosamente a conformar su yo social, a marcar diferentes pautas de comportamiento y la distinta valoración que cada uno de los géneros hace de nuestra sociedad"* (p. 17). MORENO MARIMÓN (1993) atribúe ó carácter normativo da escola a reproducción das pautas de organización da conducta e da acción que ten lugar no seu interior. Nesta mesma liña SPENDER (1993a) destaca o papel determinante das institucións educativas en asentar ás persoas dentro de parámetros non democratizadores tanto no que atinxe á clase social como no que respecta á raza ou ó sexo. Así a educación pode contribuír a potenciar un marco ideolóxico que xustifica a desigualdade e dalle unha apariencia de razonable. A escola trata de preparar, mediante a educación, ás nenas para unha futura inclusión nos roles tradicionalmente atribuídos á muller: complemento funcional do home, asignación do espacio privado e carencia de valoración social. Por isto, a educación feminina constituiu tradicionalmente, ata épocas históricas aínda moi recentes, basicamente un *"adestramento"* (SALAS, 1994, p.49).

Igualmente son diversas as aproximacións analíticas á realidade escolar -SCOTT (1993); SPENDER e SARAH (1993); URRUZOLA (1993); LEDER (1997); ALONSO; GÓMEZ e NAVARRO (1997); FREIXAS e LUQUE (1998); VÁZQUEZ FERNÁNDEZ (1998)- que sosteñen que na escola actual as nenas se atopan aínda en desventaxa porque se lles nega o seu protagonismo e o recoñecemento pleno das súas cualidades e habilidades persoais. FERNÁNDEZ ENGUITA (1989, p. 39) equipara esta negación do mundo feminino coa negación da diferencia, tamén presente na escola, con respecto ó mundo das xentes de clase traballadora de tal xeito que os valores impostos uniformemente na escola virían a coincidir exclusivamente cos atribuídos ós varóns de clase media e alta. A este respecto estamos de acordo co mesmo autor que postula que a escola actúa como un axente perpetuador da desigualdade por mor da súa teima en tratar igual a persoas diferentes. Pero a institución escolar, precisamente por ese énfase no igualitarismo formal, *"configura una experiencia de igualdad que a las mujeres les ha sido y les es negada en cualquier otra esfera de la sociedad y que, por ello mismo, no puede dejar de tener consecuencias sobre su percepción de la sociedad global y de su papel en ella"* (p. 24).

Algunhas voces se teñen erguido para poñe-lo énfase na lentitude da escola con respecto á incorporación de novas perspectivas nas que se debería de plantexa-lo labor educativo en

relación á superación do sexismo (FLECHA, 1996). Nesta liña a maioría dos traballos descriptivos e de investigación referidos á coeducación en España poñen de manifesto que, a pesar dos logros acadados durante a década dos oitenta e dos noventa, en realidade a igualdade de oportunidades entre os sexos no ámbito educativo non foi aínda aceptablemente conquerida no noso sistema educativo dado que este sistema -supostamente igualitario- está baseado nunha vertebración de valores que é propia dun único modelo: o masculino (BARRIO, 1992, pp. 26-27). Algunhas voces teñen xa demandado unha reavaliación completa das relacións entre o xénero, o currículo, a pedagoxía e a práctica (WEINER, 1999, p. 31).

Ante a cuestión da pervivencia do sexismo, tanto a nivel social como no ámbito estrictamente educativo, son frecuentes as análises optimistas desenvolvidas sobre un innegable proceso de mellora con respecto á situación de tempos pasados (Véxase por exemplo MOZO, 1994). Un indicador fiable desta cuestión aparece no feito de que a necesidade de supera-lo sexismo na educación escolar ocupa hoxe as inquietudes de moitas persoas cando, en tempos aínda moi recentes, as actuacións nesta liña estaban basicamente constituídas por feitos aillados e sen unha articulación manifesta (DE BORJA e PUJOL, 1989, p. 55). De tódolos xeitos son máis numerosas as análises críticas segundo as que, a pesar da apertura dos modelos masculino e feminino, a xerarquización segue sen ser superada na institución escolar en termos satisfactorios (OLIVEIRA, 1998a). Dende algunhas perspectivas considérase que nun sentido amplo os cambios observados na situación xeral con respecto ó sexismo no ensino débense tanto á propia evolución do sistema educativo como á transformación motivada por un cambio xeracional que afecta de xeito múltiple á institución escolar (SUBIRATS, 1998, p. 164). Esta autora considera que aínda queda, en calquera caso, moito camiño por percorrer nesta dirección.

Outras análises poñen o acento na bondade relativa coa que, para os perdedores sociais -neste caso as mulleres-, actúa a institución escolar en comparación con outros organismos e institucións socialmente implantadas. Nesta liña podemos suscribi-la opinión de FERNÁNDEZ ENGUITA (1990) que, con respecto ós índices de fracaso escolar máis reducido entre o alumnado feminino que entre o masculino, considera que *"las niñas se*

adhieren a la escuela porque, dentro de lo que hay, es la institución que mejor o menos mal las trata"[248] (p. 132).

No fondo late a necesidade de que, en lugar dun instrumento para a exclusiva reproducción do modelo hexemónico, se acade que a funcionalidade da escola se canalice hacia a consecución dunha diversidade de modelos e que propicie o desenvolvemento de persoas autónomas e solidarias. Esta esixencia aparece conectada coa propia situación social. Tal e como poñen de manifesto TUDELA e PERALES (1993, p. 15) a presión social é determinante para o funcionamento real dunha escola coeducativa e tan só na medida en que se produzan transformacións sociais o traballo na escola terá unha maior transcendencia naquela dirección.

Concluímos facendo nosa a aseveración de TORRES (1994a): *"El sistema educativo tiene que contribuír a situar a la mujer en el mundo, lo que implica entre otras cosas, redescubrir su historia, recuperar la voz perdida. Si algo desconoce el alumnado de nuestras instituciones escolares es la historia de la mujer, la realidad de los porqués de su opresión y silenciamiento. Estudiar y comprender los errores históricos es una buena vacuna para impedir que fenómenos de marginación como estos se sigan produciendo"* (p. 142)

2.2.3.1. Do explícito ó oculto: a discriminación sexista nos currículos escolares

Afirman GIMENO e PÉREZ (1993, p. 153) que a asimetría entre os xéneros -e a conseguinte situación de discriminación relativa para o colectivo feminino- plásmase na escola en ámbitos diferentes: curricular, organizativo, funcional etc. Neste eido BONAL e TOMÉ (1993) categorizan tres factores como ámbitos de proxección do sexismo na institución escolar: o currículo escolar, as expectativas do profesorado e a interacción nas aulas. De calquera xeito todos estos referentes acaban por conforma-la dimensión curricular dos centros de ensino, tanto dun xeito explícito -contidos das áreas, deseño de actividades, propostas metodolóxicas empregadas, etc.- como no que atinxe ós aspectos ocultos que caracterizan á realidade escolar en múltiples frontes (asignación de espacios, funcións desenvolvidas, datos cuantitativos, nivel de interacción, etc.).

---

[248] *Tanto no ámbito familiar como por exemplo no contorno laboral a situación amósase aínda de xeito menos favorable para a muller que no seo da institución escolar.*

BONAL e TOMÉ (1993, p. 62) poñen de manifesto a condición de escasa neutralidade do currículo escolar. Historicamente o currículo escolar específico para a muller estivo ligado invariablemente á bioloxía e ós futuros destinos domésticos dentro da familia[249], mentres que o currículo masculino orientábase hacia unha dimensión pública. (WEINER, 1999, p. 62).

Por mor da relevancia indiciaria que posúen estes aspectos e pola súa importancia na definición de estrategias para a superación do sexismo, analizaremos a continuación as características, tanto do currículo explícito como do currículo oculto, en canto que factores para a pervivencia da discriminación sexista na escola.

O currículo explícito recolle unha categorización de saberes socialmente sancionados como "relevantes"[250] polo que, inevitablemente, plasma idénticas distorsións de tipo sexista que permanecen vivas no tecido da sociedade. Neste sentido o currículo explícito non deixa se constituír un espello axiolóxico do contorno social no que se ubican os centros escolares. Afírmao claramente FERNÁNDEZ ENGUITA (1999): *"El sesgo urbano, clasista, masculino y payo del currículo supone en si mismo una desventaja para el alumnado rural, de origen trabajador, femenino o gitano. En el mejor de los casos ello constituye una desventaja (...) En el peor de los casos se generaun conflicto si la adhesión a esa arbitrariedad cultural supone el rechazo de la propia"* (p. 22).

En calquera caso cabe considerar que, aínda que o sexismo se define como un tipo de discriminación basicamente invisible, tamén se atopa presente no currículo educativo explícito (BONAL e TOMÉ, 1997, p. 21). En primeiro lugar a escola mixta prioriza saberes útiles para a vida pública, marxinando os saberes propios da vida privada, tradicionalmente asimilados ó rol feminino (S.G.T.E., 1990; SOLSONA, 1999a). Así, por exemplo, a ensinanza convencional postula que a análise das relacións afectivas non constitúe un dominio axeitado para o desenvolvemento das capacidades cognitivas: *"Todo un universo de la cultura humana, la autonomía de la vida cotidiana, los afectos, las formas de convivencia y el cuidado de las personas son relegados al ámbito de saberes de segunda categoría y, por tanto, minimizados en los diseños curriculares"* (SASTRE, 1994, p. 71). En segundo lugar,

---

[249] *Aínda así constátase a presencia dunha tipoloxía dual nos currículos femininos en función da clase social da muller á que estes van dirixidos: un currículo orientado á educación da "perfecta señora" e outro dirixido á formación da clase proletaria (a "boa muller").*

[250] *Bourdieu e Passeron conceptúan esta sanción como "arbitrariedade cultural" xa que o saber escolar non constitúe un saber único e singular, senón que conforma un saber escollido en vez doutros posibles.*

tal como teñen posto de relevo distintas aproximacións ó fenómeno do sexismo dento do contexto escolar, -FERNÁNDEZ et al. (1995); MAGALLÓN (1995, pp. 572-573); BONAL e TOMÉ (1997, p. 21); SOLSONA (1999a, p. 57)- o currículo académico desenvolvido nas escolas potencia claramente a invisibilidade do xénero feminino en contraste coa presencia omnímoda do masculino.

Consideramos que non se pode caer no dinámica fácil de intentar que as nenas se adapten na escola a un currículo masculino que previamente foi imposto como universal (ROSALES, 1999a, p. 122). Defendemos, cos COLECTIVOS "POR UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA" e "A FAVOR DE LAS NIÑAS" (1989, p. 58), que *"un planteamiento equitativo de la educación pasa por atender de un modo equlibrado las necesidades de chicas y chicos y por establecer los mecanismos necesarios para que no se produzcan discriminaciones"*.

Pero a relación entre discriminación sexista e currículo escolar non se limita ó campo específico dos currículos explícitos. A pervivencia do sexismo no ámbito escolar aparece enormemente relacionada con aspectos pouco visibles pero de grande peso específico na configuración orgánica dos centros que limitan e determinan a natureza dos procesos educativos formalizados: o *"currículo oculto"* entendido como o sustrato que fai pervivir na formalización educativa diversas características sexistas a pesar de non ser visibles nin na lexislación nin na estructura formal das escolas e sen deixar tampouco pegadas nos mecanismos de control exercidos pola consciencia do propio profesorado (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990b; TORRES, 1991a; OLIVEIRA, 1998a; THOMAS, 1988; WEINER, 1999).

O currículo oculto é definido por JACKSON (Cit. por APPLE, 1986) como normas e valores que son implícita pero eficazmente ensinadas na escola e das que non se adoita falar nas declaracións de obxectivos do profesorado. ALTABLE (1998, p. 169) considera ó currículo oculto como *"el conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a alumnos y alumnas"*.

Algúns dos elementos que conforman este currículo aparecen nas mensaxes verbais e non verbais do profesorado e do alumnado: xeitos de falar e de mirar, posturas, xestos, etc. SANTOS GUERRA (1994b, pp. 18-20) entende o currículo oculto como unha construcción

que se amosa por medio de indicadores tales como a construcción dos escenarios escolares, a distribución do espacio, o uso das instalacións do centro, as formas de tratamento persoal, as condicións de acceso ós lugares, os rituais establecidos no centro, etc. Tamén se accede a el por medio da análise do que a organización dos centros educativos considera *"normal"* e *"natural"*: reparto de cargos, responsabilidades e espacios -tanto entre o profesorado como entre o alumnado- as características da interacción entre profesorado e alumnado, ou de cada un deles entre si, as normas e rutinas que se aceptan como naturais... (ETUCE, 1993; FREIXAS e LUQUE, 1998, p. 55).

A atribución de importancia ó currículo oculto sobre os procesos educativos adoita ser moi elevada. Tal como se recolle en M.E.C. (1993) *"El currículo oculto tiene una gran incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y especialmente sobre la adquisición de actitudes, valores y normas"* (p. 28).

SANTOS GUERRA (1998b, p. 79; 1996, pp. 71-72) basea a enorme capacidade de incidencia do currículo oculto en tres características conformadoras do mesmo:

* Actúa de xeito subrepticio: posúe un carácter oculto e non sempre doado de detectar.
* Inflúe de xeito persistente: está presente de xeito continuado.
* Ten carácter omnímodo: presente en tódalas vertentes estáticas e dinámicas da escola.

SPENDER (1993b) refírese á súa omnipresencia na escola, ubicando ó currículo oculto na dicotomía entre o saber educativo e o saber adquirido na vida ou, o que é o mesmo, entre a educación como proceso formal, con inicio e remate, e a educación como proceso continuado e permanentemente inconcluso.

Dende unha perspectiva na que o currículo oculto se entende como realidade sempre presente nos procesos educacionais tamén APPLE (1986) pon de relevo o grande poder que o este currículo posúe así como a funcionalidade de axuste que o mesmo presenta para cada un dos individuos en relación cunha determinada orde política, social e económica. Correctamente salienta OLIVEIRA (1998, p. 216) que o currículo oculto da institución escolar no marco dunha sociedade neoliberal, como aquela na que hoxe nos integramos, fomenta a competitividade e a ambición -dado que se buscan metas relacionadas co éxito social- despreciando valores como a igualdade, a solidadridade ou a cooperación. En idéntico

sentido indica VELÁZQUEZ (1999, p. 55) que o currículo oculto actúa dificultando que a educación poida ser integral no seo dunha cultura segregada como a actual.

O currículo oculto supón en calquera caso unha segunda axenda educativa da que a carta de natureza, polo xeral, non chega a cuestionarse. O profesorado e o alumnado cáseque non posúen conciencia da pervivencia de discriminación sexista no ámbito escolar (FEMINARIO DE ALICANTE, 1987; BONAL e TOMÉ, 1997, p. 22).

Xa no eido específico da discriminación de tipo sexista dentro da educación formalizada cómpre destaca-la relevancia que o currículo oculto presenta de cara á configuración do modo en que cada xénero é vivido polos alumnos e polas alumnas, mediante a facilitación de patróns referidos ós formatos de comportamento que se derivan da *"escisión de xénero"* (OLIVEIRA, 1998, p. 213). En efecto diferentes investigacións ó respecto do currículo oculto na aula poñen de manifesto que as alumnas aprenden a reprimi-la súa individualidade na procura de concordar coas expectativas que sobre elas se plantexan ocultamente (VELÁZQUEZ, 1995, p. 30). Consideramos, con CARNEIRO DE MOURA (1993), que: *"A noçao de "currículo oculto" revelou-se pertinente para identificar uma situaçao difusa que contribuia para reforçar a falta de auto-estima das estudiantes"* (p. 61*)*.

Para SUBIRATS e TOMÉ (1992a, p. 14) as marcas sexistas que perviven no ensino e que pertencen ó ámbito do currículo oculto son:

* A continua división e clasificación das persoas, das actividades, das capacidades, en xéneros e patróns culturais diferenciados atribuídos a homes e a mulleres.

* A sobrevaloración de todo o considerado masculino, tanto os individuos como os rasgos culturais que conforman o xénero que lles é atribuído (androcentrismo).

Na opinión de MAGALLÓN (1995, p. 572) e de SOLSONA (1999a, p. 57) o currículo oculto na escola mixta amósase en aspectos sintomáticos tales como o predominio masculino nos cargos directivos da escola, a ocupación sectorial dos patios de recreo, a participación maioritaria nas actividades públicas, os alumnos como acaparadores da atención do profesorado, etc. ROSALES (1999a, pp. 117-118) pon de manifesto a contradicción que tal situación implica con respecto ó recoñecemento xeralizado dos dereitos da muller en igualdade ó varón.

Mesmo resulta salientable o feito de que, por mor da súa omnipresencia estructural, o mesmo currículo oculto actúa como un elemento de distorsión en moitos dos estudios realizados sobre o ámbito do ensino formalizado: adoita ser moi numeroso o colectivo de estudiosos -varóns- que teñen analizado a realidade escolar sen ser conscientes da súa propia inclusión nun xénero concreto e da distorsión que isto implica (SANTOS GUERRA, 1996, p. 69).

Son moitas as aproximacións ó problema do sexismo escolar que se centran no papel subalterno que se asigna ás mulleres no ámbito educativo-profesional en relación ós roles xogados polo varón nese mesmo ámbito, mesmo a pesar da notable feminización cuantitativa -que para FERNÁNDEZ ENGUITA (2000, p. 89) constitúe un proceso de considerable percorrido histórico- do mesmo (APPLE, 1987c; BALL, 1989; COLECTIVO "A FAVOR DE LAS NIÑAS" e COLECTIVO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA, 1989; SUBIRATS e TOMÉ, 1992a; SUBIRATS e TOMÉ, 1992b; ROVIRA e TOMÉ, 1993; MONTERO, 1999a). Precisamente ROVIRA e TOMÉ (1993, p. 7) citan como unha das manifestacións relevantes deste currículo oculto *"cuáles son los motivos y los sesgos por los cuales las mujeres, a pesar de estar muy presentes en el sistema educativo, suelen ocupar en él puestos de poca relevancia desde el punto de vista de las responsabilidades generales y de la capacidad de decisión. Este hecho, vinculado sin duda a la forma ideológica central de la sociedad, al carácter androcéntrico de sus jerarquías, pasa, a menudo, desapercibido, porque es tan habitual que nos parece que es la norma, que creemos que es el fruto de trayectorias personales y elecciones voluntarias que hay que respetar"*.

Pola súa parte GARCÍA GARCÍA (Cit. por MONTERO, 1999a, p. 113) destaca que o incremento da presencia feminina redúcese basicamente ás etapas de educación infantil e primaria. Esta situación é interpretada a miudo dende os postulados dos modelos na aprendizaxe social como unha limitación na socialización das nenas que terán menores posibilidades de identificación persoal que os nenos (MONTERO, 1999a, p. 113).

SÁNCHEZ RODRÍGUEZ (1993, pp. 172-175) observa como eidos de enraizamento oculto do sexismo nos centros escolares o papel profesional desenvolvido pola muller nas tarefas docentes -claro froito dunha imaxe estereotipada transmitida tradicionalmente (Véxase LLORET et al. 1993)-, a existencia de xerarquización de saberes -prímanse na escola aqueles saberes que pertencen ó espacio público e non se abordan os saberes referidos ós ámbitos privados, tradicionalmente *"propiedade"* feminina- a vixencia de modelos masculino e

feminino -en relación definida xerárquicamente- nos materiais e recursos curriculares e os prexuízos do profesorado con respecto ó alumnado en base ó sexo deste último.

No modelo actual da escola mixta, baixo unha apariencia de formato supostamente igualitario, pártese dunha concepción xerárquica das relacións entre os sexos que actúa precisamente como currículum oculto lexitimador de múltiples discriminacións (FEMINARIO DE ALICANTE, 1987; FREIXAS, GARCÍA, JIMÉNEZ e SANTOS, 1993; GARCÍA 1993; ROVIRA e TOMÉ, 1993; CARNEIRO DE MOURA, 1993; MAGALLÓN, 1995; VEGA, 1995; VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, 1998). Deste xeito establécense determinados círculos viciosos na dinámica interna da institución escolar e da aula ós que se refire VELÁZQUEZ (1995)[251]: *"Una alumna emite una hipótesis. Tal conducta no le es habitualmente reclamada por parte del profesorado sino más bien todo lo contrario, lo que hace que su percepción de su propia capacidad como emisora de hipótesis valiosas no sea demasiado buena (autoconcepto). Esa baja autoestima influye en la conducta, haciendo que sus producciones hipotéticas no sean excesivamente buenas, dado el estado de ansiedad producido. Esta conducta no óptima confirma la asumida capacidad limitada para emitir hipótesis. Resumiendo la alumna construye un yo limitado en cuanto a capacidades de resolución de problemas porque adopta la actitud del otro (el profesor o profesora, los y las iguales) y actúa hacia sí misma como actúan los otros"* (p. 29).

Tamén no formato organizativo dos centros escolares se perciben síntomas sexistas que se encadran en parámetros ocultos. Estamos de acordo coa opinión de CORONEL (1996, p. 134) que considera que a teoría organizativa dos centros escolares tense identificado cunha perspectiva de xénero na que as voces das mulleres foron silenciadas. Este mesmo autor sinala o camiño a seguir en base ós parámetros que xurden dun enfoque feminista para o liderazgo nos centros escolares: *"Digámoslo sin cortapisas: reconceptualizar el liderazgo pasa indefectiblemente por el tamiz de las aportaciones que en esta línea -enfoque feminista del liderazgo- vienen realizándose"* (p. 135).

Outro dos factores a considerar dentro do currículo escolar oculto é a diferencia das expectativas do profesorado con respecto ó alumnado por mor da pertenza a unha ou a outra

[251] *Esta autora refírese á situación na área das matemáticas pero é obvio que esta afirmación podería ser referida a calquera outro espacio curricular.*

categoría sexual deste último. As profecías de autocumplimento -WATZLAWICK (1993)- aparecen como determinantes para a diferenciación da acción educativa entre o alumnado en función do seu xénero. MARTÍNEZ REINA (1998, p. 149) asegura que cando se pregunta ó persoal docente pola existencia de posibles actitudes e comportamentos sexistas na súa práctica educativa a negativa adoita se-la reposta común; sen embargo se se somente este persoal a un proceso de investigación -por exemplo de observación sistemática- é moi fácil descubri-la existencia de discriminacións sexistas emparentadas coa pervivencia de expectativas diferenciadas hacia o alumnado.

En relación coa visibilidade do alumnado -TORRES (1991a); SANTOS GUERRA (1998b)- segundo o seu sexo e, especificamente, co mantemento da disciplina na aula é constatable a incidencia clara do currículo oculto. No primeiro dos aspectos TORRES (1991a, pp. 151-163) destaca a prevalencia feminina entre aquel alumnado que presenta algunha das etioloxías da invisibilidade: alumnado tímido, alumnado supervivente marxinal ou alumnado ansioso; pola contra establece o dominio masculino nos grupos nos que se vertebra o alumnado máis visible: alumnado conflictivo, alumnado inmaduro e alumnado aplicado. Con respecto ó segundo aspecto sinala VÁZQUEZ FERNÁNDEZ (1998, p. 119) que existe un modelo diferencial construído ó longo do eixo *"acción-pasividade"* para delimita-las distintas esixencias para cada un dos sexos, de tal xeito que as alumnas son sancionadas se rachan este modelo e se aproximan ó vixente para os varón (por exemplo comportándose dun xeito activo no marco da aula). Esta diferenciación no eido da disciplina na escola varía tamén en función do sexo do profesorado (INSTITUTO DE LA MUJER, 1990c, p. 36). Así as profesoras amosarían maior tendencia ó rigor hacia o alumnado feminino que os seus compañeiros docentes varóns polo que as ensinantes, lonxe de apoiar discriminadamente ó seu propio grupo de sexo-xénero, desenvolverían un significativo papel en relación coa pervivencia do modelo diferencial e discrimantorio hacia a muller.

Un dos eidos nos que se manifesta o currículo oculto é na propia definición do rol profesional do profesorado en función do seu sexo (BALL, 1989, p. 8; SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, 1993, pp. 172-173). Pola súa parte BORJA (1990, p. 77) sostén que cando unha carreira universitaria, unha profesión ou calquera outra actividade perde prestixio constátase a aparición dunha inercia segundo a cal tende a ser progresivamente abandonada polo home e a ser ocupada pola muller. Este semella se-lo caso da profesión docente, alomenos no que se refire á etapa de ensinanza primaria. FERNÁNDEZ ENGUITA (1997, p.

114) sinala a este respecto que historicamente mesmo a orixe do mestre e da mestra aparece diferenciada en termos de clase social: o mestre proviña orixinariamente de clase humilde e foi sendo progresivamente substituído pola figua da mestra, muller de clase media ou media-alta, á que a súa familia tiña feito estudiar maxisterio ou algunha licenciatura que conducira á docencia, mentres que ós seus irmáns varóns se lle ofertaban estudios de mellores perspectivas económicas.

Ademais tense producido unha clara subordinación feminina con respecto ó estatus masculino no que atinxe ás funcións escolares desenvolvidas polo persoal docente. Tanto ACKER (1989) como ROVIRA e TOMÉ (1993) ou LÓPES LOURO (Cit. por SANTOS GUERRA, 1998b) atribúen esta situación á vixencia de determinados prexuizos e a condicionamentos de tipo familiar tradicional. A través da distribución sexualizada do profesorado por niveis educativos, materias e áreas curriculares, categorías administrativas, tarefas organizativas e directivas, etc. defínese un modelo de desigualdade no que o xénero se revela como un factor decisivo. Mesmo BALL (1989) ten acuñado a expresión *"harén pedagóxico"* para nomea-la situación de certas institucións escolares nas que un varón dirixe a un grande equipo de profesoras. Tal modelo é captado polo alumnado que acaba integrando o mesmo no seu propio mapa de expectativas en relación ó que de cada persoa se agarda no futuro (ROVIRA e TOMÉ, 1993, p. 18). Tamén MICHEL (1987) destaca a importancia deste factor: *"En las escuelas primarias los niños y las niñas observan que, si bien las maestras son mayoría, los puestos de dirección como los de director, inspector de estudios, etc., están ocupados en general por hombres. Se trata de un modelo muy extendido que no debe de considerarse en absoluto irrelevante, pues a través de él los niños aprenden que más adelante ellos serán los dirigentes en la enseñanza, el gobierno, el mundo trabajador, la sociedad, y que las mujeres ocupan un lugar secundario respecto de los hombres"* (pp. 37-38). Esta situación atopa tamén correlato noutras organizacións relacionadas co ensino formalizado; así no campo das organizacións sindicais do profesorado teñen sido sinaladas pervivencias nas diferencias funcionais en relación ó estatus, dentro da propia organización, segundo parámetros de pertenza a un ou a outro xénero (O'MALLEY, 1985; ETUCE, 1993).

Outro síntoma que recolle a existencia dun currículo oculto de marcado carácter sexista na escola é a distribución sectorial dos espacios físicos dos centros de ensino e do patio escolar en función do sexo do alumnado. Tal como afirma SANTOS GUERRA (1998b): *"La configuración y el uso de los espacios no son inocentes"* (p. 86). GARCÍA e ASINS (1994,

pp. 48-56) analizan a cuestión e poñen énfase nos aspectos simbólicos da apropiación do espacio en base a criterios de xénero, sinalando que na escola coeducativa esa xerarquización ha de ser rachada outorgando a capacidade de desenvolverse con normalidade na totalidade dos espacios tanto ás nenas como ós nenos.

O modelo dual de apropiación espacial exprésase claramente no patio escolar. Isto débese, en boa medida, a que o patio é un ámbito educativo con baixo nivel de implicación do profesorado, actúa como espacio non pautado pola escola e nel proxéctanse explicitamente dous principios educativos que están na base da desigualdade escolar por causa de sexo: a liberdade individual -cada alumno e alumna actúa en función dos seus intereses particulares- e a existencia dun modelo cultural dominante que coincide co masculino, valorándose máis aquelas actividades de patio que respostan ós parámetros tradicionais masculinos: forza, competitividade... (BONAL, 1998, pp. 24-26). Mesmo en actuacións tan específicas realizadas polo profesorado como son a orientación académica e profesional existen diferencias asociadas ó constructo xénero na educación (CASTRO e CEPERO, 1999, p. 108).

Destaca tamén o feito de que os mesmos elementos que conforman os rituais consuetudinarios da vida nos centros escolares (por exemplo a tipoloxía dos saúdos), as normas que rixen o funcionamento da escola e mesmo os comportamentos dos adultos e adultas[252] ou as características da linguaxe empregadas nas relacións persoais dentro dos centros de ensino están amosando a existencia dun currículo oculto que manifesta dese xeito distintas perspectivas en relación coa vivencia da categoría xénero (SANTOS GUERRA, 1998b, p. 88-89).

2.2.3.2. Problemática sexista en espacios curriculares específicos

Son frecuentes as críticas plantexadas con respecto a unha pervivencia sexista especial nalgunhas áreas curriculares concretas. Nesa mesma dirección BONAL (1997, p. 17) pon de manifesto que esta realidade é común a tódolos países industrializados avanzados: *"determinadas asignaturas y determinados tipos de estudios tienen una clara marca de género que se corresponde directamente con el "género" de las profesiones"*. Sobresaen neste eido as referencias críticas hacia as marcas sexistas en áreas relacionadas cos ámbitos

[252] *Por exemplo o mesmo feito de que nos centros escolares sexan común as "señoras da limpeza" e sexa infrecuente calquera referencia a "señores da limpeza".*

científicos, técnicos, artísticos, históricos e do desenvolvemento físico. Incluso se ten constatdo, en relación a algunhas destas áreas, un sentimento de fracaso das iniciativas institucionais e dos programas para a igualdade de oprtunidades por canto, con posterioridade á aplicación de tales programas, as alumnas continuaron manifestando as súas preferencias polos estudios de linguas e humanidades máis que por tecnoloxía, ciencias ou matemáticas (ARNAUS, 1999, pp. 17-18).

Concordamos con ECCLES (Cit. por VELÁZQUEZ, 1999, p. 46) que unha persoa só acabará facendo eleccións académicas ou profesionais se ten expectativas de éxito no seu rendemento e se valora a súa elección de xeito positivo. A percepción dos campos estereotipadamente atribuídos ó masculino como eidos nos que se plasma a competitivade -que non é considerado tradicionalmente un valor feminino- fai que as alumnas se alonxen destas áreas no que a preferencias se refire.

Os estudios sobre ciencia e xénero desenvolvidos nos últimos vinte anos e a creación de diversas redes de loita pola igualdade da muller no ámbito científico teñen axudado a resalta-la existencia dunha clara discriminación neste eido con respecto ás relacións de xénero (ÁLVAREZ LIRES, 1999, p. 109). Como se afirma en M.E.C. (1989): *"Aceptamos las ideas científicas como objetivas, aséticas y verdaderas, sin cuestionar su carga ideológica"* (p. 104).

Sostén SOLSONA (1999a) que no marco da área científica, ademais das marcas sexistas presentes nas demais áreas curriculares -linguaxe ocultadora do feminino, interacción desequilibrada entre o profesorado e o alumnado, etc.- preséntase un elemento substancial que aparece configurado pola desigual execución dos procesos de adquisición dos requisitos necesarios para unha ulterior aprendizaxe específica dos procedementos científicos.

En relación a esta área MAGALLÓN (1995) insiste na existencia dun doble sesgo de tipo sexista que recae tanto sobre a propia interpretación dos datos científicos como sobre a metodoloxía empregada.

Consideramos, de acordo con FERNÁNDEZ et al. (1995, pp. 53-54), que neste momento é necesario actuar sobre o currículum explícito das áreas científicas para favorece-lo intrerese

das alumnas por este ámbito do saber e mellora-lo seu acceso ó mesmo[253]. A súa proposta inclúe as seguintes medidas para a superación da discrimnación no acceso feminino ó saber científico:

* Subliña-los aspectos positivos que a ciencia e a tecnoloxía aportan á mellora das condicións de vida das mulleres.

* Introducir estratexias axeitadas: traballo en grupo, innovación metodolóxica, fomento da participación, etc.

* Incluír contextos considerados socialmente como femininos entre os referentes desenvolvidos nas clases.

Este cambio cualitativo na análise do sexismo no eido das áreas curriculares científicas ten sido posto de relevo por BONAL e TOMÉ (1997, p. 45): *"si en los años sesenta las estrategias de intervención en el ámbito de la relación entre género y ciencia se dirigieron a identificar qué debía cambiar en las chicas para adaptarse a las características de la ciencia, en la actualidad se tiende a adoptar una perspectiva más interrelacional en la que hay que tener en cuenta qué es lo que se considera ciencia, qué hay que enseñar y cómo hacerlo para entender tanto la adaptación como el rechazo femenino a los estudios científico-técnicos"*.

RUBIO (1991, pp. 33-34) conclúe que os proxectos curriculares de ciencias que potencien a igualdade de oportunidades han de:

* Ter en conta as implicacións sociais da ciencia en xeral.

---

[253] *Nesta dirección tiveron unha relevancia considerable os pasos dados a nivel de acción internacional. Entre eles destaca no ámbito saxón o nacemento dun movemento de ensinantes contra a inhibición das alumnas na aprendizaxe de contidos propios dos ámbitos científico e tecnolóxico. Xa en 1981, nos países de lingua anlosaxona, iniciouse un movemento de ensinantes de tódolos niveis educativos preocupados polo desinterese e pola inhibición das alumnas na aprendizaxe de contidos dos ámbitos científicos e tecnolóxicos. Este movemento deu lugar á creación dunha organización denominada "GASAT" ("Xénero e Ciencia e Tecnoloxía") (Véxase ALEMANY, 1996, pp. 7-9). En 1986 iniciouse a organización de conferencias para o ámbito europeo sobre estes temas que despois se desenvolveron tamén en países do Terceiro Mundo (a partir de 1990) e nos países do leste europeo (despois de 1992). Nestas conferencias abórdanse catro liñas distintas de traballo:*

* *Investigacións escolares tanto cuantitativas como cualitativas sobre as diferencias de participación en base ó xénero con miras a establecer cambios nos programas.*

* *Innovacións e experiencias no eido da formación do profesorado.*

* *Presentación e avaliación de programas implantados en distintos países.*

* *Análise da situación laboral e profesional das mulleres que cursaron estudios de tipo científico e técnico. Pódense referir outras accións na mesma liña: "EXPANDING YOUR HORIZONS IN SCIENCE AND MATHEMATICS CONFERENCES" ("Ampliando os Horizontes en Ciencias e Matemáticas"); "MATH/SCIENCE NETWORK" ("Rede de Matemáticas-Ciencias"); "NSF-WOMEN IN SCIENCE PROGRAM" ("Fundación Nacional da Ciencia-As Mulleres no programa de Ciencias"); "THE VISIT IN WOMEN SCIENTIST PROGRAM" ("Programa de Visitas de Mulleres Científicas"); "GIST" ("As Rapazas na Ciencia e na Tecnoloxía"); "COMETS" ("Módulos para a Orienación Profesional hacia as Ciencias") e aínda moitas máis.*

* Introducir conceptos abstractos en base a relacións da vida cotiá.

* Realizar actividades que promovan o interese das alumnas.

* Elimina-los sesgos sexistas presentes na linguaxe e nos materiais didácticos.

* No laboratorio incidir máis nas medidas de seguridade que nos perigos potenciais.

* Propoñer modelos positivos femininos.

* Valorar explicitamente os bos resultados das alumnas.

* Fomenta-lo traballo cooperativo en pequenos grupos nos que se potencie a participación das alumnas.

ROSALES (1999a, p. 129) insiste na necesidade de que no ensino primario e secundario se igualen as tarefas a realizar, se empreguen os mesmos aparellos de laboratorio e se propoñan modelos de mulleres destacadas no ámbito científico. Na mesma liña se pronuncia RUBIO (1991).

En relación á área matemática a longa e persistente tradición masculina asociada a esta área, sobre todo en niveis de ensino non obrigatorio, asóciase, segundo DAMARIN (1997, p. 269), á necesidade percibida pola alumna de optar entre as esixencias dos papeis de nai e esposa ou os avances académicos. Outras perspectivas sinalan que tal situación débese unicamente a unha cuestión de valores, de elección e de expectativas (KEITEL, Cit. por NOMDEDEU, 1999, p. 26) relacionadas en todo caso coa socialización previa do alumnado: *"El problema reside en el "equipaje" que las chicas y los chicos llevan consigo cuando llegan la colegio"* (WILLIS, 1999, p. 75). De calquera xeito plantéxase a necesidade de prestar unha atención especial á superación de parámetros sexistas nesta área curricular (ROSALES, 1999a, p. 130).

WILLIS (1999) leva a cabo unha aproximación analítica ó problema presente na área de matemáticas en relación coa pertenza a un ou a outro xénero no alumnado, propondo unha clasificación en base a catro pespectivas tomando como referencia os argumentos manexados polo persoal docente e as funcións da institución escolar atribuídas por cada un deses grupos:

* Dende a primeira perspectiva (*"perspectiva recuperativa"*) o currículo das matemáticas é concebido como algo máis ou menos establecido polo que a función da escola consistiría en arbitrar unha axuda compensatoria ás alumnas (obradoiros especiais, charlas de motivación a cargo de persoas de sexo feminino dignas de ser imitadas, cursos de autoestima ou campañas de estimulación ás alumnas).

* Unha segunda perspectiva (*"perspectiva non discriminatoria"*) entende que existe unha discriminación para o alumnado feminino por mor das diferentes expectativas do profesorado, do manexo de criterios de avaliación sesgados, de comportamentos distintos na realización da función docente en relación co sexo do alumnado, etc. A solución radicaría, neste caso, en mellora-los indicadores da práctica educativa por parte do profesorado.

* A terceira perspectiva (*"perspectiva inclusiva"*) parte do feito de que as diferencias entre os sexos son froito dos valores reflectidos nos plans de estudios de orientación androcéntrica. A solución neste caso implicaría un proceso polo que se repensaría a estructuración curricular da área, que debería ser orientada a respostar ás necesidades de atención á diversidade do alumnado.

* A cuarta perspectiva (*"perspectiva de crítica social"*) sostén que os contidos e os criterios pedagóxicos das matemáticas están activamente implicados na reproducción da desigualdade. As matemáticas escolares son unha das formas que manteñen vivos os valores de certos grupos sociais sobre outros (o perfecto alumnado de matemáticas sería de clase media, varón e pertencente a determinados grupos raciais ou étnicos). A solución a esta situación pasaría, dende esta perspectiva, por modificar esta hexemonía polo que, previamente, é necesario que os axentes implicados recoñezan este desafío e cuestionen enerxicamente os actuais plantexamentos.

Consideramos que a última das perspectivas ofrece unha análise máis integral da cuestión do sexismo na área de matemáticas. O seu potencial radica en que dende esta postura non se esixe ó profesorado e ás escolas que *"desenvolvan ben o plan de estudios"* nin que *"se sintan culpables"* senón que proporciona medios para entende-la realidade e as súas contradiccións, marcando liñas efectivas de solución (WILLIS, 1999, p. 83).

Na área matemática a maior parte dos esforzos realizados ata o de agora para a superación da eiva sexista centráronse non tanto en cambia-la estructuración curricular da área senón en animar ó alumnado feminino a incorporarse ás matemáticas mediante unha transformación da súa percepción das mesmas (CAMPBELL, 1997, p. 243). Consideramos que tal estratexia, baseada na "adaptación" das alumnas e non na variación dos contidos da área, é relativamente errónea e resulta pouco eficaz toda vez que o alumnado feminino está obrigado a desenvolverse nas mesmas circunstancias ambientais que lle fixeron rexeita-las matemáticas polo que o suposto cambio actitudinal dificilmente acadaría unha sólida consistencia real. Concordamos tamén con LEDER (1997), que defende que o achegamento feminino a este

ámbito curricular *"no se consigue mediante concesiones o adaptaciones especiales para ellas ni aceptando las diferencias de género, sino creando un ambiente de clase abierto y acogedor para todos"* (p. 233). Esta esixencia de actuación sobre o ambiente escolar e o currículo da área presenta indubidablemente notables implicacións para a actuación do profesorado na aula.

Na opinión de GAIRÍN e FEIXAS (1999, p. 62) a ensinanza das matemáticas e das ciencias participa da situación xeral do sexismo na educación formalizada -carácter androcéntrico dos libros de texto emateriais didácticos, diferencias significativas por sexo no que respecta á participación e interacción, diferencia nas expectativas do profesorado sobre cada un dos sexos que se poden proxectar sobre as avaliacións do rendemento académico- pero nestas áreas atópase presente, ademais, un fenómeno de alonxamento feminino con respecto ás mesmas como resultado da socialización familiar previa.

Noutro lugar -GAIRÍN (1987, p. 116)- o autor sostén que no ensino primario non existen diferencias significativas nas actitudes hacia as matemáticas, atribuíndo o cambio que se produce en niveis posteriores á crenza das alumnas de que a matemática constitúe un dominio masculino e a autopercepción sesgada das súas propias capacidades.

Sostemos con BURTON (1999, p.19) que a matemática seguirá a constituír un área rexeitada polo alumando feminino -e polo alumnado pertencente ás minorías étnicas ou ás clases sociais baixas- mentres que non se acade outro enfoque para a area e se executen os cambios conseguintes no seu método de aprendizaxe e na súa avaliación. En palabras de VELÁZQUEZ (1992) *"es preciso ayudar a las alumnas a deconstruír su sentimiento de incapacidad para hacer matemáticas"* (p. 55).

Con respecto á pervivencia sexista na transmisión educativa das novas tecnoloxías teñen sido plantexadas insistentes críticas (FERNÁNDEZ et al., 1995; BONAL e TOMÉ, 1997; ALEMANY, 1996). Consideramos, con GASTANDI e ALONSO (1989), que as novas tecnoloxías -por mor da súa enorme proxección no futuro- están chamadas a constituír un factor que incremente a desigualdade de oportunidades entre os sexos se non se acotan rapidamente as limitacións de acceso feminino ás mesmas o que, á súa vez, suporía plantexar unha acción específica sobre o currículo explícito de tales áreas.

A interpretación que se dá con respecto á diferenciación no acceso ó dominio tecnolóxico varía tamén en función da perpectiva ideolóxica-analítica empregada. Así dende os postulados

do feminismo liberal o acceso á cultura tecnolóxica é entendido como deficitario en relación ó acceso masculino: a tecnología sería neutra e esta situación revelaríase como resultado de dificultades de tipo adaptativo por parte das mulleres; sen embargo dende os plantexamentos do feminismo crítico a tecnoloxía ten sido a miudo contemplada como o resultado do dominio masculino sobre as relacións sociais capitalistas e sexistas (FERREIRA, 1993, p. 83)

En relación á área de expresión plástica e visual existen tarefas tradicionalmente vencelladas ós alumnos -debuxo técnico, traballo en madeira e metal, etc.- e outras asignadas ó alumnado feminino (costura, tapices...) polo que convén homoxeneiza-las prácticas e evitar menosprecio hacia un grupo de sexo en base á súa actividade (ROSALES, 1999a, pp. 128-129). A intervención no eido artístico ha de ir dirixida a racha-los estereotipo que asimilan esta área a un suposto "ámbito feminino" así como a evita-la ocultación feminina manifesta nos contidos artísticos (GASH, Cit. por PORQUERES, 1995, p. 16).

No caso do deporte e da educación física atopamos unha dualidade de modelos -un "masculino" e outro "feminino"- construída en torno á afirmación da oposición dun con respecto ó outro. Así para o varón é considerado como unha actividade "forxadora de homes" en total enfrontamento coa noción de mulleres. Os valores nos que se basea este patrón indícano ben ás claras: seguridade, dominio do espacio, competitividade, etc... (GARCÍA e ASINS, 1994, pp. 13-14)[254].

Na educación física perviven aínda prexuizos que amosan unha superioridade do sexo masculino con respecto ó feminino. GARCÍA FERRANDO (Cit. por DÍAZ PEREIRA, 1995, p. 72) resume en tres as crenzas que axudan a manter tal situación: a actividade deportiva como factor masculinizador da muller, os perigos que a actividade física conlevan para ela e as limitacións físicas que supostamente impón a feminidade. GARCÍA e ASINS (1994, p. 17) afirman que tales prexuizos están construídos sobre o modelo educativo que funcionou e aínda funciona de xeito discriminador para o alumnado feminino[255]. En España, coa chegada

---

[254] *O deporte moderno naceu na Inglaterra na segunda metade do século XVIII, estructurándose e desenvolvéndose ó longo so século XIX. A súa implantación inicial realizouse no seo das clases altas e amoldouse ós valores e necesidades destas. Parte do seu valor baseouse na atribución de fábrica de líderes, tan necesarios a un imperio británico en expansión.*

[255] *A historia da educación do corpo feminino xirou tadicionalmente sobre dúas cuestións: o estereotipo social de "muller" e a función social a ela atribuída. Por exemplo na España do franquismo a educación física enfocouse funcionalmente hacia o desenvolvemento das funcións de nai e esposa, con métodos e actividades específicas para as rapazas, con potenciación dos aspectos estéticos -en detrimento dos instrumentais- e coa promoción de deportes axeitados ó rol social feminino (especialmente os que non presentaban contacto físico).*

da "Ley General de Educación" de 1970 este modelo non sufriu cambios senón que se procedeu á xeralización do modelo masculino a ámbolos sexos.

ROSALES (1999a, p. 1299 salienta a necesidade de evitar sesgos en actitudes e expectativas do profesorado, de utilizar equipos e espacios dun xeito similar por parte de alumnos e alumnas e desenvolver técnicas que incrementen a autoconfianza das alumnas no eido da actividade física.

URRUZOLA (1998c, pp. 204-206) propón unha actuación en tres momentos para acadar unha verdadeira aducación física en igualdade:

* Cuestiona-lo propio modelo deportivo e de actividade física mediante un proceso de reflexión.

* Descubrir que a cultura masculina non constitúe o único punto de referencia.

* Deseñar unha intervención educativa que colabore no desenvolvemento humano de rapaces e rapazas mediante actuacións como a motivación equiparable a cada un dos sexos, a realización de actividades que posúan un certo nivel de éxito que actúe como reforzo, a valoración do exercicio físico á marxe da competición e a potenciación de valores postivos a través do exercicio físico (dinamismo, solidaridade, sensibilidade...).

Pola súa parte GARCÍA e ASINS (1994, pp. 31-32) suxiren unha serie de actuacións concretas destinadas á superación do sexismo no ámbito da educación física:

* Inclusión nas actividades de formación do profesorado especificamente orientadas hacia o tratamento da problemática sexista na área.

* Incluír actuacións na mesma liña en diferentes eidos (congresos, simposiums, xornadas...).

* Aportar materiais didácticos para a educación física que non potencien asimetricamente o modelo masculino.

* Implicar ós pais e nais de familia na loita contra a discrimnación sexista.

* Elaborar recomendacións e directrices claras para os centros encargados da formación incial do persoal docente en educación física (INEF, Centros de Formación do Profesorado...).

Concluímos con DÍAZ PEREIRA (1995, p. 75) expresando a necesidade de buscar un novo modelo deportivo que supere a diferencia de sexo e que posibilite un acceso igualitario ás prácticas de tipo físico para tódalas persoas. Tal modelo deberá de ser construído por

medio dunha acción que integre simultaneamente á familia, á escola, ós órganos institucionais encargados da política deportiva e ós medios de comunicación INSTITUTO DE LA MUJER (1999a, pp. 28-33).

Outras áreas curriculares presentan unha apariencia de maior asepsia no que respecta á presencia de marcas de tipo sexista. Sen embargo non resulta tampouco demasiado difícil descubrir nelas algún indicador de discriminación[256]. Por exemplo BERNABÓ et al. (1996, p. 219) postulan que a ensinanza da historia, tal como se adoita realizar, leva aparellada unha devaluación do imaxinario feminino: *"Es innegable y verdadera violencia enseñarles contenidos que las excluyen y les imponen una visión falsa, distorsionada y mutilada de la realidad. (...) se comunica implícitamente a las alumnas la idea de la escasa relevancia de nuestro sexo"*. Estas mesmas autoras destacan o feito de que o advenimento da historia "científica", que sucedeu á historiografía literaria, privilexiou a historia xeral político-militar e económica co que a dimensión pública medrou a costa do detrimento da privada, facendo desaparecer, de paso, ás mulleres.

Por último cabe referir que tamén a orientación escolar e profesional constitúe un influínte ámbito de intervención educativa. A orientación deberá de ser construída sobre a necesidade de liberarse de estereotipos e prexuízos tradicionais sobre as posibilidades de rapaz e rapaza, de home e muller (M.E.C., 1989; ROSALES, 1999a, p. 128).

2.3. A SUPERACIÓN DO SEXISMO NO ÁMBITO DO ENSINO FORMALIZADO

Aínda que a aparición das teorías da reproducción acabou co optimismo pedagóxico ó recoñecer na escola un aparello dos estados para a vehiculización e perpetuación das discriminacións sociais (BALLARÍN, 1998, p. 123), o certo é que dende a institución escolar pódense facer basicamente dúas cousas: repetir mimeticamente a orde social establecida ou potencia-la facilitación da evolución hacia unha orde máis xusta a partir da estructura e dos axentes que conflúen na educación formalizada. Esta dualidade posibilista presenta implicacións orgánicas importantes xa que unha escola de acentuada caracterización reproductiva convírtese nunha institución pechada en si mesma mentres que unha institución

---

[256] *Un caso paradigmático pode se-lo constituído polo tratamento da historia no ensino formalizado. O protagonismo feminino nos feitos históricos é considerablemente silenciado a non ser que a actuación feminina coincida cunha apoloxía dos valores considerados como masculinos ou sostidos pola estructura patriarcal (Véxase ó respecto M.E.C., 1989).*

escolar en trance de crear configúrase como unha entidade transformadora e dinámica (MAÑERU, 1998a, p. 183). A este respecto suscribímo-la afirmación de ALTABLE (1998): *"los paradigmas sociales están en cambio constante, siendo a menudo impulsados por los conflictos de clase, raza, género... etc. y por las contradicciones económicas y sociales. Por tanto, si la educación es una actuación de influencia, y de consecuencia una actuación política, no tratar el conflicto es estar de la parte de una educación y de una sociedad estática, de sumisión al orden establecido, y, en el caso que nos ocupa, de sumisión al orden del "padre" o "patriarcado" y no de autorresponsabilidad"* (p. 174).

Cremos con REYZÁBAL (1995, p. 80) e con IGLESIAS DÍAZ (1999, p. 51) que resulta estrictamente necesario que a educación evite conscientemente a transmisión dos estereotipos sexistas, favorecendo sobre todo os valores que carecen de marca específica de xénero tales como o respeto ós/ás demais, a cooperación e a autonomía persoal. Outras voces reclaman a necesidade de superación de calquera modelo escolar tradicional definido pola competencia entre os sexos e a súa substitución por modelos alternativos baseados na cooperación (SPENDER, 1993a, p. 70). Insístese tamén na necesidade de integra-la totalidade das medidas pertinentes no marco dunha estratexia coherente (ETUCE, 1993, p. 8). A este respecto GONZÁLEZ LUCINI (1993, pp. 102-105) declara que a introducción da EIS na escola presenta as seguintes implicacións pedagóxicas relevantes:

* Supón a existencia, no ámbito global da escola, dunha posición crítica fronte ós estereotipos sexistas do alumnado.

* Esixe desenvolver nos individuos, con independencia da variable xénero, tódalas súas potencialidades individuais.

* Presupón a introducción de coñecementos, descubrimentos e experiencias próximas ós intereses de ámbolos sexos, con frecuencia relegados a segundo termo dentro do currículo escolar.

* Implica outorgar ós nenos e nenas idéntico protagonismo e as mesmas oportunidades.

* Supón a creación de contextos relacionais e de traballo cooperativo para o intercambio entre nenos e nenas (puntos de vista, axudas, solidadridade...)

* Determina un cambio substancial na linguaxe de uso cotián.

PAYNE (1993) encadra perfectamente a natureza da cuestión cando afirma que *"Nos enfrentamos al problema de cómo cambiar la mentalidad dentro de tal sistema. No es sólo con la institución de la escuela con la que debemos luchar. Los niños traen a la escuela una experiencia y esta experiencia puede también estar estructurada por la ideología que sostiene*

al capitalismo patriarcal" (p. 56). En todo caso pensamos que o papel da escola ha de ir máis alá dunha mera reproducción de esquemas na realización da misión que a sociedade lle ten encomendado (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990) e a súa acción ha de configurarse como moi importante na construcción dunha sociedade máis igualitaria en xeral -fomentando dinámicas transformadoras (AYUSTE et al., 1994, pp. 119)- e menos sexista en particular (MARCO, 1994). Tamén a este respecto OLIVEIRA (1998, pp. 211-212) rexeita unha perspectiva funcionalista conservadora para explica-la concepción orgánica da institución escolar ó mesmo tempo que propón, dende postulados críticos, o sometemento a debate dos valores hexemónicos nos que se asenta a sociedade patriarcal. SANTOS GUERRA (Cit. por OLIVEIRA, 1998, p. 193) relaciona a actuación desexable da escola neste eido con aspectos como a búsqueda do coñecemento científico e a necesidade de potencia-lo desenvolvemento moral dos individuos e a súa actitude crítica. En calquera caso queda claro que é necesaria unha intervención institucional a través do desenvolvemento de políticas educativas específicas que, segundo MAÑERU e RUBIO (1992, pp. 23-24), se deberían fundamentar sobre os seguintes principios:

* A igualdade de oportunidades é responsabilidade da comunidade educativa.

* A superación dos sesgos sexistas na educación é unha meta para que alumnos e alumnas realicen as súas aspiracións persoais.

* O currículo debe de ser integrador para ámbolos xéneros, incluíndo a experiencia pasada e presente das mulleres.

* A orientación escolar non será discriminatoria e superará estereotipos sexistas.

* Evitarase o sexismo tanto na linguaxe como nos materiais didácticos.

* Promocionarase a igualdade de condicións o acceso ós recursos educativos.

* Poden ser necesarias medidas compensatorias de discriminación positiva.

* A avaliación ha de atender ós indicadores de sexo-xénero.

* Consello Escolar e Administración Educativa apoiarán o desenvolvemento destos principios.

Consideramos que na actualidade o modelo escolar dominante tende a posibilita-lo cambio naqueles eidos nos que se detectan evidentes desigualdades sexuais, pero non deixa demasiado espacio ás iniciativas encamiñadas a recoñecer e/ou valorar as diferencias de xénero como un concepto positivo.

Dende os postulados do criticismo CARNEIRO DE MOURA (1993) contempla a necesidade de activar un novo paradigma que rache os estereotipos implantados na educación: *"é necessário que os intervenientes no processo educativo, os dois polos da relaçao pedagógica -professor(a) e estudantes- interiorizem un novo paradigma na educaçao que permita induzir ou potenciar este tipo de mentalidade conducente ao repúdio de modelos esteriotipados na vida das pessoas e que promova uma democracia realmente paritária. É também necessário reestructurar as disciplinas e renovar os seus currículos em conformidade"* (pp. 62-63). Máis adiante afirma esta autora que *"a educaçao, de acordo com o modelo que preconiza um tipo de diálogo em que dimensao crítica e criativa do indivíduo é activada em qualquer fase etária e sem distinçao de sexo, tem um papel preponderante para o progresso desta nossa aldeia global"* (p. 70).

Mentres que BLAT, MADRID e MORELL (1993) propoñen a necesidade de analiza-lo comportamento do centro escolar, na súa globalidade, con respecto á igualdade entre os sexos, FLECHA (1996) orienta o camiño a percorrer pola institución escolar hacia a ruptura coa tradición reproductiva: *"La dificultad no está tanto en formular nuevas ideas como en deshacerse de las antiguas. Es por tanto imprescindible no dejar de tener en cuenta los obstáculos (...) ya que las instituciones educativas y otras instancias siguen actuando, aunque no siempre de forma intencionada, como un lugar de reproducción de los sistemas construídos desde el patriarcado"* (p. 92). Na mesma dirección apunta ROSALES (1999a, pp. 128-129) cando propón que a escola trate de desenvolver unha análise crítica respecto dos modelos de rol que a sociedade impón que inclúa a percepción, a cargo do alumnado, da evolución histórica-social destes roles.

En calquera caso son escasas as perspectivas que cuestionan a importancia da institución escolar como axente con grande potencialidade con respecto á loita pola igualdade de oportunidades entre os sexos (ROUCO et al., 1997, p. 45).

Diversas propostas teñen sido elaboradas sobre a secuencia dun plan de acción para a superación do sexismo no seo da institución escolar (Véxase, por exemplo, ESCOLA D'ESTIU DEL PAÍS VALENCIÀ, 1993 ou ESCRICH et al., 1993). A este respecto SALAS (1994, pp. 122-123) realiza unha proposta de obxectivos básicos a conquerir na elaboración dun proxecto coeducativo no marco dos centros escolares:

* Desenvolver destrezas analíticas e avaliativas que permitan ó profesorado elimina-los sesgos sexistas que se producen no proceso de ensino-aprendizaxe.

* Coñece-las implicacións pedagóxicas e de desenvolvemento persoal que posúen os estereotipos de xénero, adquiridos a través do proceso de socialización.

* Elaborar e experimentar instrumentos analíticos que sirvan para poñer de manifesto os prexuizos sexistas existentes nos esquemas conceptuais previos, tanto no alumnado como no profesorado.

* Observar como inciden os prexuízos sexistas no desenvolvemento de capacidades e na adquisición de valores persoais.

* Revisa-lo currículo dende unha perspectiva de xénero para elimina-la súa óptica androcéntrica.

* Definir criterios metodolóxicos coeducativos.

* Caracteriza-las actividades do alumnado dun xeito non discriminatorio en función do sexo.

* Realizar unha análise diagnóstica dos materiais educativos que se empregan no centro dende a perspectiva do xénero.

* Experimentar, sistematizar e plantexar conclusións.

* Elaborar un proceso de formación continuada do profesorado que permita introducir a perspectiva coeducativa na súa práctica docente.

Na mesma dirección SUBIRATS e TOMÉ (1992a, pp. 31-35) sosteñen que un plan de acción para a igualdade de oportunidades de homes e de mulleres no espacio educativo debe de incidir en distintos eidos:

* Sensibilización do profesorado. Para acadala é necesario traballar en dous sentidos: por un lado desenvolvendo estratexias de tipo informativo e, por outro, mediante a realización de proxectos de investigación-acción contextualizados nos centros escolares.

* A ampliación de opcións profesionais ofertadas como axeitadas para as rapazas e para os rapaces.

* O desenvolvemento de accións positivas en relación coa posición do persoal docente feminino no marco do centro escolar.

* A insistencia no tratamento igualitario no que atinxe ó eido dos deportes e en tódalas formas de actividades de educación física.

* Establecemento de medidas de educación sexual non sexista.

* A modificación do sexismo nos contidos curriculares desenvolvidos nas aulas.

* Accións para a corrección de sesgos sexistas na linguaxe.

* Traballo con asociacións de pais e nais para implantar liñas de acción coeducativa no espacio familiar.

A igualdade real de oportunidades presenta, no eido da educación formalizada, unha doble consideración: dun lado é necesario acabar coa implantación dos estereotipos sexistas tanto en relación ós axentes que participan no proceso educativo -profesorado, alumnado, pais e nais- como con respecto ós recursos didácticos empregados. Por outra parte é mester a proxección no ensino dunha imaxe positiva das mulleres -actualmente aínda deturpada- e o desenvolvemento da súa capacidade de autovaloración (SHESTAKOV, Cit. por FONT, 1993, p. 5).

Algunhas aportacións puntuais precisan a necesaria reorientación dos eidos colaterais á EIS para o caso de que se pretenda desenvolver realmente unha acción coeducativa real e de longo alcance. Así SUBIRATS e TOMÉ (1992a, p. 34) salientan a implicación da educación sexual nunha correcta educación para a igualdade. Así o tipo de educación sexual tradicional, construída como unha mera información sobre os órganos sexuais e a reprodución humana, implica conformidade con estereotipos habituais de raigame sexista fondamente implantados na vivencia habitual da sexualidade no noso contorno polo que a reorientación desta educación sexual debería efectuarse como plantexamento previo a calquera intervención coeducativa.

RUBIO e MAÑERU (1989, p. 17) poñen de relevo a amplitude das implicacións que conleva a definición de estratexias para a superación do sexismo en educación. En efecto as mesmas abarcan eidos tan alonxados como a reformulación da política educativa ata a construcción de grupos de presión, a formación do profesorado e a reforma curricular. En calquera caso estamos ante un proceso de *"deconstrucción"* daqueles mecanismos que perpetúan as desigualdades e as discriminacións en base ó sexo (OLIVEIRA, 1998a, p. 209).

Para GIL GALVÁN (1998, p. 196) a superación do sexismo na educación formalizada vai depender de diversos factores: o contorno e ambiente social no que se ubique a escola, das condicións de xénese do proxecto coeducativo, dos obxectivos pretendidos, do perfil persoal e profesional dos axentes que interveñen no proceso e da existencia de apoios diversos.

Nun marco referencial amplo as posibilidades de cambio no sistema hacia unha escola coeducativa pasan inexcusablemente pola garantía de liberdade para os individuos e polas

súas posibilidades de desenvolvemento persoal (URRUZOLA, 1995, p. 64; BONAL, 1997, p. 39; OLIVEIRA, 1998a, p. 226). Por outra parte a superación dende a escola da discriminación sexista implica a existencia dun modelo alternativo que se basee na superación da dicotomía dos valores tradicionalmente categorizados en masculinos e femininos. Nesta dirección é necesario adoptar medidas complementarias que por veces desbordan o marco escolar (ROVIRA e TOMÉ, 1993, pp. 57-58):

* A promoción de estudios sobre a situación laboral da muller dende unha perspectiva de xénero.

* A integración da coeducación tanto na formación inicial como continuada do profesorado.

* O acceso igualitario, legalmente ordenado, de ámbolos sexos ós distintos niveis laborais e o deseño de actividades de promoción específicas para as mulleres.

* A adopción de medidas laborais de protección a aquelas persoas que teñan que solicitar permisos ou licencias relacionadas con responsabilidades familiares.

Consideramos decisiva, no ámbito que nos ocupa, a función a desenvolver polo profesorado como axente para a canalización da loita pola igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos nas institucións escolares. Opinamos, seguindo a BONAL e TOMÉ (1996, p. 69), que a orientación hacia a coeducación require do profesorado unha disposición positiva hacia a innovación, cuestionarse as propias crenzas ó respecto así como elevadas doses de reflexión que mesmo poden implicar unha demora na introducción de cambios na práctica educativa. TORRES (1991b, p. 15) destaca a necesidade de que se expliciten as crenzas, principios e constructos nos que se basea a práctica do profesorado porque *"la profesionalidad del profesorado está ligada, en buena medida, al grado en que puede hacer manifiestas estas teorías implícitas de acción"*.

Tamén PARDO (1993, p. 18) salienta o papel do profesorado cando determina como premisa a existencia de tres requisitos para avanzar hacia a coeducación na escola:

* Un tratamento específico na formación inicial e continuada do profesorado.

* Un tempo adicado á reflexión por parte do persoal educador.

* Intervencións positivas nos ámbitos organizativos e didácticos dos centros.

Outras análises concretan que unha educación escolar non sexista debería presentar, entre outras, as seguintes características (AA. VV., 1992, p. 29):

* Partir dun novo paradigma no que o masculino non sexa hexemónico.
* Actuar sobre a totalidade dos niveis educativos.
* Incluír tanto aspectos persoais como relacións sociais.
* Reconsidera-lo currículo tanto en contidos como nas linguaxes nas que se manifesta.
* Considerar como un indicador fundamental de calidade os avances en educación non sexista.

Cremos, con OLIVEIRA (1998a), que a promoción da coeducación na escola ha de basearse en todo caso no respeto ás características individuais e na singularidade de cada persoa, *"potenciando el ejercicio de sus capacidades a partir de su libertad, al margen de estereotipos de género"* (p. 109).

SANTOS GUERRA (1998b, pp. 97-102) resalta que para a *superación* do sexismo na escola é necesario, en primeiro lugar, actuar na liña de avivar unha actitude crítica no alumnado. Para isto é necesario empezar observando -trátase dunha búsqueda e non dunha mera ollada- a realidade do centro escolar para descubrir formas de discriminación agochadas tras da rutinización das tarefas diarias, desenvolvendo así unha aproximación ó currículo oculto do centro. Posteriormente cómpre iniciar procesos de investigación sobre a acción realizada polas persoas que protagonizan as prácticas profesionais coa finalidade de comprendelas e modificalas na súa racionalidade e máis na súa xustiza. Do mesmo xeito deberanse implantar procesos de discriminación positiva hacia a muller, completando estas actuacións co desenvolvemento dunha educación sentimental (ALTABLE, 1998) e coa vertebración dunha actuación colexiada na institución escolar (SANTOS GUERRA, 1984a; VILLAESCUSA e GORREA, 1994). Ademais de pola colexialidade, a acción coeducativa nos centros de ensino ha de caracterizarse por ser intencional, coherente, globalizada e permeable (SANTOS GUERRA 1998b, p. 101). Neste eido cómpre facer unha referencia á escasa capacidade productiva que conleva a utilización aillada de unidades didácticas non sexistas. En efecto as accións didácticas desenvolvidas de xeito aillado orixinan na práctica moi pouca implicación do profesorado, aínda que isto non significa en absoluto que se deba renunciar ó seu uso. A optimización deste emprego pasa pola integración das unidades nun plan de acción meditado, coherente e adecuado (COLECTIVO "A FAVOR DE LAS NIÑAS" e COLECTIVO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA EN EE.MM., 1989, p. 21).

OLIVEIRA (1998a) propón que a proxección da coeducación, guiada por obxectivos emancipatorios, se concrete na *"educación sentimental",* definida esta basicamente a partir de

diagnose e análise das emocións e dos sentimentos de xénero para ir executando intervencións conscientes hacia a expresión de tales emocións e sentimentos sen a presión dos estereotipos de xénero. Esta autora entende a coeducación como un constructo moi próximo á educación afectivo-sexual e como manifestación do respeto á diversidade dentro da aula. Dende esta perspectiva a educación sentimental entenderíase como *"aquella que, partiendo del diagnóstico de las emociones y sentimientos de género, intentaría, mediante intervenciones conscientes y positivas, educar en la expresión saludable de emociones y sentimientos sin los estereotipos de género"* (ALTABLE, 1998, p. 170).

Para CREMADES et al. (1991, pp. 21-29) a educación sentimental é conceptuada negativamente como un dos axentes relevantes que permitiron ó longo da historia a conformación das persoas segundo os arquetipos estereotipados de xénero. Dende esta óptica a educación sentimental tradicional ha de ser cuestionada e reconducida. Dentro deste proceso de cuestionamento sería necesario intervir nos eidos máis relevantes do universo sentimental: o amor, a amistade, o medo, a paixón, e o proxecto persoal.

SALAS (1994, pp. 56-57) suxire un modelo integrado de superación do sexismo -o *"Modelo Persona"*- caracterizado polas seguintes notas:

* Reconsideración dos ámbitos público e privado creando un espacio común máis alá do xénero.

* Eliminación dos prexuizos sexistas nos esquemas conceptuais que configuran ideas e crenzas.

* Valoración das persoas independentemente do sexo ó que pertenzan.

* Ruptura da categorización das capacidades propias do modelo dual tradicional.

* Desenvolvemento integral da persoa superando a concepción xerarquizada do xénero.

* Estímulo de tódalas capacidades tanto en nenas como en nenos.

* Construcción de valores individuais e sociais non xerarquizados acordes cunha concepción global da persoa.

* Confrontación do modelo educativo a desenvolver cos valores da sociedade.

Pola súa parte ALTABLE (1998, p. 178) recomenda como modelo de actuación o *"modelo psicosintético"* caracterizado porque trata de desidentificar, mediante diversas técnicas, respecto dos modelos aprendidos para dar lugar a un modelo novo, máis axeitado ó

desenvolvemento en igualdade das persoas. Neste postulado resulta de vital relevancia o poñer de manifesto aquelas realidades que permanecían ocultas e inconscientes.

Algunhas opinións salientan a grande importancia da acción feminina para a consecución dunha escola máis equitativa. Nesta dirección apunta BALLARÍN (1998, pp. 124-125) que cita como vía para a superación do sexismo na sociedade dende unha perspectiva preferentemente feminina e para a súa proxección no ámbito educativo, a necesidade de que as mulleres -profesoras e alumnas- se doten de maior seguridade para poder acceder ó espacio público, eviten o medo ó éxito e aprendan a valora-la diferencia, ofertando ó alumnado feminino posibilidades reais de ubicación social.

Seguindo a BONAL e TOMÉ (1996) consideramos que as circunstancias para propiciar un cambio na escola hacia a educación en igualdade empezan a ser, neste momento, óptimas e deben de ser aproveitadas para unha orientación definitiva da institución escolar: *"Empezamos a disponer de un contexto legal, político e ideológico favorable para la creatividad y la innovación, y el profesorado, las familias o la propia Administración Educativa va, paso a paso, tomando mayor conciencia de la importancia de una educación en y para la igualdad. Aprovechemos el momento"* (p. 69). Se tal aproveitamento se produce estaremos en condicións de realizar unha análise prospectiva optimista. De tódolos xeitos cremos, con SUBIRATS (1999, p. 178), que dificilmente o sistema educativo poderá supera-lo desafío dunha educación non discriminatoria en termos de diferenciación sexual se ó mesmo tempo non se produce a implantación na sociedade dun novo proxecto humanista que outorgue sentido ás accións desenvolvidas no seo da institución escolar. Tan só neste caso estaremos, segundo a expresión de CREMADES et al. (1991, p. 11), en situación de *"desvelar que nos han situado a unos y a otras a ambas orillas de un mismo río en el que ocultos y sumergidos están los mismos peces"*.

2.3.1. A resistencia ó cambio

No momento presente é facilmente constatable a existencia dun proceso de cambio que afecta ás notas vertebradoras da relación entre o masculino e o feminino (ACKER, 1995). Unha das principais características deste cambio é a constante vectorización hacia un incremento notable dos espacios de identidade compartidos entre ámbalas categorías de xénero o que, por outra parte, implica afectación directa sobre os contidos que configuran

tanto o masculino como o feminino (FLECHA, 1996, p. 84). Este fenómeno aparece vislumbrado nalgunhas investigación como a descrita en LÓPEZ e MADRID (1998). Loxicamente tal cambio leva implícita unha reordenación dos esquemas individuais -aínda que esta se produce con moita máis celeridade entre as mulleres que entre os homes- e isto determina a activación dunha erosión progresiva -aínda que lenta e diferenciada en función das situacións- sobre a implantación social do sistema patriarcal (PIUSSI, Cit. por MAÑERU, 1998, p. 16). Evidentemente os cambios están a incidir máis sobre as mulleres e as nenas que sobre os homes e os nenos, nos que tal transformación de actitudes realízase cunha maior lentitude ou cando menos con menor visibilidade.

O cambio ó que facemos referencia amosa unha especial notoriedade no ámbito educacional no que a transformación ten sido, en termos relativos, dunha considerable entidade ó longo dun reducido intervalo de tempo (SUBIRATS e TOMÉ, 1992, p. 9; BONAL e TOMÉ, 1997, p. 8).

Seguindo a PIUSSI (Cit. por MAÑERU, 1998) cabe interpretar que a orientación hacia o cambio na actual institución escolar -que se manifesta na percepción xeral de crise que afecta ó sistema educativo- pode ser interpretada en relación especificamente coa orde patriarcal dado que aquela está definida pola desaparición da autoridade simbólica dun modelo *"que fue pensado y actuado para los hombres, bien presentándose como la escuela de todos (...) o bien proponiéndose como la escuela de la eficiencia administrativa, de la calidad total"* (p. 16).

Consideramos, con SUBIRATS e TOMÉ (1992a, p. 8), que o obxectivo dunha sociedade igualitaria, pero que aproveite as diferencias como elementos enriquecedores, require da revisión crítica dos fundamentos da actual cultura asimétrica e da súa proxección no eido educativo. Tamén BONAL e TOMÉ (1997, p. 9) defenden que os plantexamentos coeducativos pasan *"por un camino de análisis y toma de conciencia de la forma en que se han construído -y se siguen construyendo- las identidades de género y de cómo en las escuelas se han instituído una serie de órdenes -espaciales, temporales, discursivos- encaminados a perpetuar esta construcción"*.

Ó longo deste proceso de avance na implantación dun modelo coeducativo na escola aparecen de xeito inevitable resistencias e cómpre superar dificultades xurdidas tanto da propia dinámica da institución escolar como do contorno social que rodea á mesma.

Entendemos, con SANTOS GUERRA (1993), que o primeiro problema a superar dentro da realidade actual dos sistemas educativos é o prexuízo que funde as súas raíces en pseudoargumentos de tipo bioloxicista: *"Hay que remontar siglos de errores, de práctica interesada, de mitos, de creencias poco fundamentadas"* (p. 18).

Polo demais resulta evidente que a loita contra o sexismo no ensino -en tanto que *"deconstrucción dun pensamento parcial"*, de acordo coa termioloxía empregada por FLECHA (1996, p. 74)- pasa pola desaparición das asimetrías entre os roles masculino e feminino. Entendemos que tal desaparición non ha de facerse sobre a base da xeralización do modelo cultural masculino tradicional senón sobre a aparición dun novo modelo cultural no que se integren, sen unha avaliación xerárquica, as pautas antes separadas (CAMPS, 1990[257]; FAVARO, GARCÍA e QUESADA, 1991). Isto implica que a escola ha de estar abocada a supera-lo mero papel de reprodución social e, polo tanto, a promover especificamente unha ollada crítica ante os estereotipos sexistas (SANTOS GUERRA, 1984a, p. 31).

Opinamos, de igual xeito, que un avance neste camiño non debe significar de ningún xeito unha inversión nos roles desenvolvidos (FLECHA, 1996, p. 85; BARRAGÁN, PÉREZ e MORENO, 1999, p. 63)[258]. A este respecto son acertadas as palabras de BADINTER (1993): *"Para asemejarse a los hombres las mujeres se han visto obligadas a negar su esencia femenina y a ser un pálido calco de sus amos. Perdiendo su identidad viven en la peor de las alienaciones y procuran, sin saberlo, la última victoria del imperialismo masculino"* (p. 40).

En relación á presencia de resistencias ante a superación do sexismo na institución escolar, ademais daqueles elementos organizativos e dos hábitos específicos que caracterizan a cada centro escolar -grao de participación das familias, medios humanos e materiais dispoñibles, tipo de formación á que accede o profesorado...- maniféstanse como axentes fundamentais determinados niveis de análise da vida escolar que axudan a comprende-la variabilidade no grao de sexismo -e polo tanto tamén na resistencia hacia a introducción de cambios coeducativos- entre os diferentes centros escolares. Estes niveis son os seguintes (BONAL,1997, p. 29; BONAL e TOMÉ, 1997, pp. 23-24):

---

[257] *Victoria Camps insiste reiteradamente na necesidade de potenciar para a totalidade da poboación as cualidades e funcións tradicionalmente atribuídas á muller.*

[258] *Estes autores e autoras sinalan que o mito de Eurídice pode servir para explicar que este cambio de perspectiva.*

* Ideoloxía de xénero: existe unha definición tipolóxica diferencial dos centros educativos en base á maior ou menor vixencia e á maior ou menor intensidade nas clasificacións de xénero dentro da propia dinámica funcional do centro. Ó mesmo tempo a institución escolar define de xeito directo ou indirecto os límites da transgresión de xéneros sendo máis ou menos ríxida en encasilla-los comportamentos individuais e colectivos en cada modelo de comportamento.

* Ideoloxía educativa: en relación co anterior, cada centro escolar posúe unha definición ideolóxica que vertebra a totalidade da práctica educativa que se produce no seu interior e que aparece expresada no seu Proxecto Educativo de Centro (P.E.C.). Indicadores ideolóxicos tradicionais ou progresistas reforzan prácticas educativas concretas e condicionan, dende unha maior ou menor flexibilidade pedagóxica, a introducción de innovacións educativas que afectan tamén a aspectos relacionados co tratamento do xénero.

* Inercia institucional: cada institución escolar orixina costumes e hábitos que tende a configurar como inevitables na práctica educativa propia. Estes costumes adoitan convertirse en obstáculos para a introducción de innovacións con forza semellante á ideoloxía do profesorado.

* Outros factores: calquera cambio educativo pode implica-la posibilidade de consenso ou de conflicto en toda a comunidade educativa. Por isto resultan significativos, e relevantes para a introducción de factores que eliminen o sexismo, determinados elementos tales como as relacións do profesorado entre si, as relacións do centro coas familias ou as relacións do centro coa propia Administración.

Con respecto á configuración das dificultades específicas coas que se atopan as accións contra o sexismo no eido escolar as categorizacións son dispares. Por exemplo SANTOS GUERRA (1996, p. 86; 1998b, pp. 101-102) explicita como dificultades máis relevantes as seguintes:

* O feito de constituí-la escola un trasunto dunha sociedade ata o de agora marcada polo androcentrismo.

* O individualismo que racha as posibilidades potenciais de actuación colexiada nos centros.

* A rutinización dos comportamentos.

* O profundo arraigo dos estereotipos de sexo no currículo escolar oculto.

* A prioridade outorgada no currículo explícito ós contidos de tipo científico.

* A desconfianza ante calquera postura defendida dende o feminismo militante por moi racionais que resulten os seus plantexamentos.

O GRUPO DE COEDUCACIÓN "ESPILL" (1993, p. 53) refire as seguintes dificultades a superar na loita contra o sexismo na escola:

* As limitacións temporais nos centros escolares que impiden un debate fondo sobre o tema.

* O *"abandono"* por parte da Administración Educativa que habitualmente non avalía as actuacións realizadas nos centros.

* As limitacións a nivel de organización interna dos centros de ensino.

* O rexeitamento de parte do alumnado ante a implementación de accións coeducativas na aula.

* As dificultades de coordinación en relación coas familias.

Pola súa parte PARDO (1993, pp. 17-18) centra as dificultades para o cambio hacia a coeducación real no interior dos centros de ensino en factores tales como:

* Carencias de sensibilización no profesorado ó respecto.

* O non cuestionamento da igualdade aparente entre os sexos que se dá na escola mixta.

* O medo xenérico á innovación.

* O peso da realidade social sobre o ámbito escolar que impón prácticas sexistas e desactiva a conciencia crítica ó respecto.

Outra categorización é a aportada por AA.VV. (1988). Nela clasifícanse os obstáculos para o avance na equiparación de oportunidades na escola en:

* Carencias de motivación no profesorado.

* Sobrecarga nos programas escolares.

* Carencias de material didáctico.

* Baixo nivel de formación do profesorado en coeducación.

* Escaso apoio institucional á escola.

Consideramos que o contexto orgánico -coa súa dimensión socio-relacional, organizativa e funcional- no que se ubica a escola é clave para a comprensión de moitas da reticencias ante as accións destinadas á superación do sexismo na educación formal. Dentro deste contexto un dos papeis de maior saliencia é o constituído polas estructuras familiares. Por exemplo SANTOS GUERRA (1984a, pp. 74-75) pon de relevo que a eficacia na implantación real da

coeducación nos centros de ensino relaciónase con que as familias deixen de manter actitudes conceptuadas como machistas -por exemplo no reparto de tarefas domésticas- e porque o sustrato de tipo machista desapareza gradualmente da sociedade[259].

Neste marco cómpre salienta-la presión exercida sobre a escola e sobre os axentes que nela actúan polos grandes grupos de poder social: as entidades mediáticas, as organizacións relixiosas, etc. en tanto que crean estados de opinión e que modelan as actitudes de grandes sectores da poboación. Nesta dirección resulta clarificador o exemplo da Igrexa Católica como axente desactivador de accións avanzadas deseñadas, tamén no ámbito escolar, para a superación da discriminación sexista[260] (SANTOS GUERRA, 1984a, pp. 58-61).

En calquera caso é necesario salientar que as dificultades que poden aparecer no contexto escolar-educativo para a superación do sexismo, aínda que necesariamente han de ser tidas en conta á hora de deseñar actuacións específicas na escola, non son en ningún caso insalvables e mesmo tenden a evolucionar de xeito positivo parellamente á propia evolución doutros indicadores socioculturais. Pensamos que por esta razón cabe soster un posicionamento claramente optimista ó respecto (ACKER, 1995, p. 191; FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999, p. 24) o que, ó mesmo tempo, implica unha aposta pola efectividade da institución escolar como factor de renovación social e como instrumento dinamizador dunha perspectiva vital máis humanizada para tódalas persoas.

2.3.2. A investigación sobre o sexismo na institución escolar

A investigación sobre a discriminación de tipo sexista no contexto escolar presenta unha evidente relación co avance hacia a superación do mesmo no ámbito educativo; por esta razón adicaremos este epígrafe a referenciar brevemente a tipoloxía, a evolución e as características que presenta a investigación neste marco.

---

[259] *Son ilustrativas a este respecto as intensas polémicas que se teñen producido en distintos países europeos -especialmente en Francia- en relación ó uso de particularismos relixiosos ou culturais a cargo das minorías emigradas -por exemplo a utilización do "chador" feminino nos centros escolares- que resultan moi difíciles de aceptar dende os postulados culturais dos países de acollida porque se interpretan como unha agresión específica a determinados dereitos humanos ou ás conquistas democráticas (Véxase JORDÁN, 1994).*

[260] *As liñas xerais desta postura serían, segundo este autor, a Representación masculinizante de Deus, a interpretación masculinizante da Biblia, a idealización da muller, a elaboración dunha teoloxía "propia" para a muller e a pervivencia dunha lexislación eclesial na que se manteñan numerosas discriminacións hacia o feminino.*

A investigación sobre o sexismo desenvólvese esencialmente -BONAL (1997, p. 15); SALAS (1994, p. 8); ESCOFET et al. (1998, p. 122)- durante os anos oitenta. Con anterioridade a socioloxía da educación ignorou esta cuestión toda vez que se partía, como xa foi indicado en epígrafes anteriores, da premisa de que a escola non discriminaba senón que, moi ó contrario, constituía un instrumento garante do principio de igualdade de oportunidades (ALBERDI, 1987, p. 27). Cando a crise económica dos anos setenta se encargou de derrubar esta concepción -constatándose empiricamente que as minorías étnicas e os grupos marxinais seguían a padecer discriminación no eido educativo- iniciouse un proceso de análise do xénero, como factor potencial de discriminación dentro da institución escolar, dun xeito parello ó realizado con outros factores xeradores de desigualdade. Así algúns estudios derivaron dende a análise xenérica das desigualdades de clase hacia outros tipos específicos de desigualdade entre os que o xénero ocupou un lugar relevante (APPLE, 1989). Pola súa parte FREIXAS e LUQUE (1998, p. 55) subliñan que os traballos neste eido centráronse dun xeito preferencial, durante a década dos oitenta, nos estereotipos sexistas e na situación da muller na sociedade occidental: traballos como SAU (1989) estarían situados nesta liña. Estas investigacións apareceron a miudo conexionadas con posturas radicais con respecto á educación, nacidas no seo do feminismo crítico (ARNOT, 1992).

WEINER (1999, pp. 96-97) considera que os tópicos desenvolvidos na investigación educativa están profundamente relacionados co modelo de feminismo que sustenta tal investigación. Así dende os postulados do feminismo liberal tense investigado a miudo sobre as razóns do fracaso escolar feminino, as causas do escaso rendemento en áreas curriculares determinadas, etc. Mentres tanto o feminismo radical insiste en desenvolver tópicos relacionados coa crítica dos procedementos patriarcais na escolarización e nas relacións de poder entre os sexos dentro da institución escolar. Pola súa parte o feminismo marxista promovería basicamente a reproducción das relacións de xénero e poder na escola e as causas da reproduccióon de clase dentro do ámbito escolar.

En calquera caso na actualidade existe unha notable producción científica, resultado en boa parte da investigación realizada polo propio profesorado, aínda que tal información adoita estar escasamente dispoñible para o conxunto do profesorado e, de feito, non aparece normalmente integrada nos currículos de formación inicial para este profesorado (COBETA et al., 1996, p. 55). Na opinión de MAHER e RATHBONE (1989, pp. 108-109) esta incorporación dos froitos obtidos da investigación -especialmente daquela referida

explicitamente ás mulleres- nos currículos da formación inicial do profesorado sería conveniente por dúas razóns: porque ilustraría con nitidez as experiencias do profesorado -que é maioritariamente feminino- e porque implicaría a existencia de parámetros utilizables en xeral para o tratamento da diversidade na escola.

Para BONAL (2000, p. 28) os aspectos máis positivos da proliferación investigadora no ámbito das relacións de xénero relaciónanse co consecuente cuestionamento de conceptos tan arraigados na cultura escolar como a educación democrática, a educación en valores, a igualdade de oportunidades ou a formación da cidadanía.

Dentro do ámbito específico da investigación referida ó sexismo na institución escolar certas análises da cuestión -MICHEL (1987); SALAS (1994); MÉNDEZ (1996); ESCOFET et al. (1998)- relacionan o momento inicial das investigacións co impulso vivido polo desenvolvemento de estudios criticistas sobre a condición da muller que se produciu en distintos contextos universitarios. Cómpre destaca-la relevancia, dende esta perspectiva, das investigacións desenvolvidas nos Países Escandinavos, no Reino Unido, en Francia e nos Estados Unidos[261].

Nun primeiro momento as investigacións no eido do sexismo en educación centráronse basicamente na análise da situación que nenas e mulleres ocupaban no marco dos sistemas educativos de distintos países, tomando como referente ó home pero sen cuestionar, xeralmente, o modelo educativo vixente (SALAS, 1994. p. 38). Parellamente a esta situación difundiuse a argumentación dunha suposta diferenciación innata entre os sexos en termos de capacidades de tal xeito que resultou relativamente común a consideración de que as nenas estaban máis capacitadas para áreas construídas en base á linguaxe, mentres que os nenos aparecían como máis innatamente capacitados para áreas científico-técnicas. Así pois estes estudios iniciais viñeron insistir nunha diferencia atribucional de carácter universal en base ó xénero: *"chegouse á conclusión de que tódalas sociedades, en maior ou menor medida, atribúen valores diferentes a ámbolos dous sexos e que eses valores son asimétricos"* (MÉNDEZ, 1996, p. 61). Esta mesma autora sostén que en moitos destes traballos

[261] *A finais dos anos setenta aparecen os estudios sobre "muller e educación" entre os que destacan, entre outros, os realizados por Arnot, Byrne, David, Delamont e Spender. A finais dos oitenta aparece a nomenclatura "xénero e educación" que deu lugar a un novo eido académico. Por fin nos anos noventa este marco temático, xa bastante configurado, enriqueceríase con aportacións da investigación feminista, das ciencias sociais e de novas correntes centradas no pensamento social.*

dicotomizouse o sistema *"sexo-xénero"* en dúas realidades: unha natural -o sexo- e outra social -o xénero- sen ter en conta que ámbalas realidades son constructos relacionados social e culturalmente entre si: *"o sexo é biolóxico, pero é ante todo social. A súa conceptualización é o producto dun determinado sistema social e varía segundo o momento histórico e os condicionamentos económicos e políticos"*[262] (p. 61).

A evolución das investigacións referidas á discriminación sexista na escola seguiu vías distintas en función da evolución particular en cada unha das diferentes áreas configuradoras de tal discrimnación. Deste xeito na actualidade podemos concluír con MONZÓN (1996, p. 73) que estes estudios e investigacións *"se hallan en situaciones diferentes en función de las distintas trayectorias que tales estudios han seguido en los últimos años"* así como soste-la entidade dos mesmos *"No obstante, haciendo un repaso de la evolución general de estos trabajos, puede decirse que cuentan con una entidad suficiente como para estar incorporados directamente en los programas investigadores y docentes de muchas disciplinas"*.

FLECHA (1996, p. 81) -que pon o acento na necesidade de investigación para conquerir altera-las prácticas e as crenzas nas que se fundamenta o sexismo tamén no marco escolar- concreta tres logros acadados coa investigación no eido do sexismo ó longo dos últimos anos:

* A búsqueda dun modelo que permita rachar coas representacións tradicionais, procedentes do bioloxicismo, das relacións entre homes e mulleres.

* Mellor coñecemento de como se producen as relacións de poder entre homes e mulleres.

* O axuste entre a teoría feminista e a lexitimidade académica.

No que atinxe á orientación temática da investigación cómpre sinalar que os proxectos e as investigacións sobre sexismo e educación realizadas ó abeiro dos organismos institucionais e da Administración Educativa en colaboración coas universidades ou con outras entidades[263], teñen abarcado nos últimos anos aspectos moi diversos (COBETA et al., 1996, p. 51). Do

---

[262] *Por isto as novas liñas de investigación desenvolvidas dende o feminismo postulan que non se ha de analiza-la "diferencia entre os sexos" senón a "diferenciación" e sosteñen que o xénero é o axente que constrúe o sexo e non ó revés.*

[263] *En España son moitas as asociacións non institucionais que teñen desenvolvido accións nesta liña durante os últimos anos. Entre as máis sobranceiras cabe destacar as seguintes: "A favor de las niñas", "Hypatia", "Aida Byron" e "Asociación de Mujeres de la Enseñanza" en Madrid; "Lambroa" en Bilbao; "Por una escuela no sexista" en Oviedo, Palencia e Murcia; "Una escola altra" en Valencia; "Emilia Pardo Bazán" de ámbito estatal e"Feminario de Alicante". Tamén outras asociacións mixtas teñen desenvolvido distintas investigacións de interese: a "Asociación pro Derechos Humanos", o "Seminario de Educación para la Paz" de Cádiz, o colectivo "Harimaguada" de Canarias ou o sindicato "CC.OO."*

mesmo xeito os institutos universitarios, os centros de investigación e os seminarios de estudios da muller están aportando valiosos datos para unha nova interpretación da realidade -non unicamente educativa- que deberían ser tidos en conta nos deseños e desenvolvementos curriculares (RUBIO e MAÑERU, 1989, p. 17).

No espacio universitario MONZÓN (1996, p. 75) pon de relevo o papel xogado polos seminarios universitarios no desenvolvemento da investigación referida ó sexismo na educación -e mesmo noutros eidos- recoñecéndolle a estes seminarios unha doble función positiva: por un lado no interior das universidades orixinan iniciativas -por exemplo a posibilidade de ofertar programas de doutoramento multiperspectivos- ó respecto desta temática e, doutra parte, de cara ó exterior, dan corpo á posibilidade de organización de numerosas xornadas, congresos e outras actividades que posibiliten a posta en común das investigacións realizadas.

Para DUGAN (Cit. por IGLESIAS, 1999, pp. 121-122) a investigación ha de dirixirse á construcción de modelos de actuación no ámbito escolar que dende un enfoque intermedio permitan a combinación de estratexias para a superación de discriminacións puntuais con outras orientadas á solución progresiva do sexismo, entendido como realidade global.

Algunhas investigacións recentemente desenvolvidas teñen sido canalizadas hacia as marcas presentes en función da pertenza a un ou a outro sexo (JIMÉNEZ,1990; CASELLES, 1991; BARTOLOMÉ[264], 1993). Sen embargo, seguindo ó GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL (1996, p. 23), convén aclarar que estas e outras investigacións na mesma liña quedan mediatizadas por variables tales como a idade, o nivel académico e profesional, o sexo da persoa que realiza o proceso de investigación, etc. Ademais é necesario ter en consideración a función dos axentes de socialización que interveñen na adquisición do xénero por cada persoa: a vivencia das relacións de xénero no seo da familia, a presencia sexista no ámbito escolar -implantación de estereotipos na organización do centro, currículo manifesto ou oculto, normas de comportamento, recursos educativos, organización do espacio, actitudes do profesorado, participación de pais e nais, sistema de relacións entre alumnado e

[264] *Afirma que a existencia de diferencias psicolóxicas estables entre sexos non está avalada por investigacións libres de determinados prexuízos, nin se lle pode supoñer tampouco unha validez universal.*

profesorado, materiais e recursos didácticos utilizados, etc.- a publicidade e os medios de comunicación e, por último, a linguaxe falada e escrita.

Nas últimas décadas teñen sido desenvolvidos en diversos ámbitos moitos programas e procesos de investigación que pretenden incidir sobre a situación real das relacións entre os xéneros con intención de promover un cambio nas mesmas rachando os estereotipos sexistas solidamente implantados na nosa sociedade. A aplicación concreta destes procesos no eido educativo implica o desenvolvemento de varias liñas de traballo: a promoción educativa das mulleres adultas, tratando de potencia-la súa inserción laboral, o achegamento da muller ó mundo deportivo, a potenciación equilibrada da promoción de homes e mulleres, a diversificación profesional das mulleres, etc.[265]

Sinala BONAL (1997, p. 31) que son relativamente escasos os traballos de investigación nos que se deseñen os pasos que debería de segui-lo proceso transformativo da educación formalizada ata acada-la real coeducación dos sexos con repercusión máis alá das vallas dos centros escolares. A maior parte dos mesmos céntranse en desenvolver estratexias concretas que unicamente afectaan á práctica educativa de aula pero que non implican a promoción dun cambio cultural. Deséñanse así cambios na constitución do currículo -por exemplo a inclusión de visións non androcéntricas en distintas áreas- no formato de avaliación, no peso das accións de afirmación para as alumnas, etc. Sen embargo o problema que se tenta abordar é de tipo fondamente social e cultural polo que as estratexias anteriores -que poderían ser definidas como *"receitas"*- revélanse como escasamente operativas dado que non necesariamente un cambio nas estratexias implica un cambio nas actitudes.

Consideramos que o que sí queda meridianamente claro é que boa parte dos procesos de análise socio-educativo que teñen aportado novas perspectivas de teorización sobre os aspectos que nos ocupan presentan unha importante compoñente de investigación previa, realizada as máis das veces con traballo de campo, o que conleva unha atribución de especial relevancia a aqueles aspectos xurdidos da experiencia en diferentes contextos (ESCOFET et al, 1998, p. 128).

---

[265] *Véxase o capítulo referido ó desenvolvemento institucional da igualdade de oportunidades entre os sexos.*

Sen embargo, algunhas opinións ó respecto da eficacia real dos procesos de investigación sobre a superación da discriminación imposta polo sistema patriarcal no ámbito do ensino son negativas en base á constatación dalgunhas deficiencias no que respecta á distribución dos resutados dos procesos de investigación. Asegúrase, por exemplo, que non toda a información xurdida dos procesos de investigación no eido do sexismo está dispoñible para todo o conxunto do profesorado dado que aquela non se integra no currículo da formación inicial nin tampouco conta cun axeitado recoñecemento académico (COBETA et al., 1996, p. 55).

Na aproximación descriptiva á situación da investigación -referida ó binomio "sexismo" e "educación"- que realizaremos a continuación, seguiremos -por mor do considerable volume de investigacións existentes neste marco e do elevado nivel de dispersión temática que caracteriza a tales investigacións- unha categorización dual similar á que se utiliza en GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL (1996)[266]: en primeiro lugar centrarémonos nas investigacións sobre sexismo que teñen desenvolvido aspectos relacionados co currículum e máis co clima escolar, para pasar posteriormente a aqueloutros campos de investigación nos que se desenvolve unha aproximación ó profesorado e ós axentes persoais implicados no desenvolvemento da EIS na escola. Por último engadiremos un epígrafe no que se aborda, de xeito específico, a realidade da investigación con apoio de tipo institucional, sobre o tema que nos ocupa, no marco de referencia da Comunidade Galega como realidade próxima e como ubicación do noso propio traballo de investigación. En calquera caso, habida conta do considerable volume cuantitativo dos traballos de investigación, relacionados directa ou indirectamente con este campo, unicamente faremos referencia a aqueles estudios que, en cada un dos marcos citados, salientan por mor do seu valor referencial ou pola súa significación.

2.3.2.1. Investigación sobre currículum e clima escolar

Durante os anos finais da década dos setenta e boa parte dos anos oitenta a investigación sociolóxica iniciou a abordaxe das causas que, tanto na aula como fóra dela, configuraban o fracaso escolar do alumnado (BONAL, 1997). Algunhas destas aproximacións supuxeron, ó mesmo tempo, un avance no coñecemento sobre as distintas dimensións do sexismo na escola

---

[266] *Outras aportacións plantexan clasificacións organizativas distintas. Por exemplo BONAL (1997, pp. 15-23) divide os ámbitos de investigación nos seguintes apartados: "Sexismo e currículo explícito", "Sexismo e currículo oculto" e "A ensinanza como traballo feminino".*

e orixinaron diferentes liñas de investigación específica no eido que nos ocupa que se haberían de continuar ó longo dos anos noventa. Xurdiron así certas investigacións directamente relacionadas co sexismo na escola que analizaron eidos tales como os procesos de etiquetaxe do alumnado por parte do profesorado (RIST, 1970), a distancia entre cultura familiar e cultura escolar (BERNSTEIN, 1977), as diferentes tipos de mensaxes que recibe o alumnado en distintas escolas (WILCOX, 1980) ou a imposición da cultura escolar como cultura dominante e excluínte (BOURDIEU e PASSERON, 1977).

A investigación sobre sexismo na educación adoeceu a miudo de determinadas lagoas e de certo desequilibrio no seu desenvolvemento temático (BONAL e TOMÉ, 1995, p. 42). Unha destas eivas constátase en que mentres que se teñen potenciado e realizado numerosas investigacións referidas a aspectos tales como a organización escolar (DELAMONT, 1980), o currículo (SOLSONA et al, 1995), os libros de texto (GARCÍA, TROIANO e ZALDÍVAR, 1993), as expectativas do profesorado (SPEAR, 1985; BONAL, 1994) ou a interacción de aula (SUBIRATS e BRULLET, 1988), non se teñen apenas desenvolvido, pola contra, traballos de investigación ó respecto da propia percepción dos roles sexuais -coas limitacións e asimetrías que estes poden implicar- por parte do alumnado[267].

Consideramos que o coñecemento da incidencia real sobre o alumnado da discriminación en base á pertenza a unha categoría do sistema sexo-xénero e a posterior actuación sobre a mesma pasa por un traballo de investigación pluridisciplinar -relacionado con saberes científicos como a socioloxía, a psicoloxía da percepción, etc.- de longo prazo e realizada sobre mostras amplas. En calquera caso os resultados dos traballos realizados neste eido semellan apuntar á existencia dunha estreita relación entre as limitacións persoais no proceso de ensino-aprendizaxe e a falla de expectativas de éxito nos eidos académicos e profesionais que se derivan da propia pertenza a unha categoría de xénero subalterna con respecto á outra en termos de valoración e prestixio (PORQUERES, 1995, p. 15).

Un dos núcleos máis importantes no que se aglutinan as investigacións referidas ó sexismo na educación formalizada é o constituído por aqueles estudios que tratan de precisa-lo grao de veracidade dunha suposta diminución dos niveis de sexismo nos nosos centros escolares. Sen

---

[267] *Unha das poucas excepción neste eido é a constituída polo "Centro de Investigaciones en Psicología y Sociología de la Educación" (CEIPS) baixo a dirección de Monserrat Moreno e Genoveva Sastre, especialmente a partir do seu traballo sobre a coeducación como área transversal ó currículo.*

embargo, a pesar das voces que insisten nunha recente mellora relativa naqueles indicadores que sinalan a existencia de discriminación en base ó xénero na escola, o certo é que diversas investigacións, centradas tanto no currículo explícito -preferentemente na análise do material de aula e especialmente no de tipo bibliográfico- como no currículo oculto -do que a importancia como tópico de investigación aparece subliñado por FREIXAS e LUQUE (1998, p. 55)- teñen demostrado que tal descenso adoita poñer de manifesto unha percepción precipitada e considerablemente distorsionada (CLARRICOATES, 1987; LAFRANCE, 1991; ASKEW e ROSS, 1991; CASELLES, 1991).

Entre os sectores nos que a investigación ten sido de maior envergadura cuantitativa salienta o conformado polos estudios e traballos dirixidos á análise de materiais didácticos e, dun xeito especial, dos textos escolares[268] (SCOTT, 1980; GARRETA, 1984; CAREAGA, 1987; MORENO SARDÁ, 1987; GARRETA e CAREAGA, 1987; HERAS i TRÍAS, 1987; WILSON, 1991; PLATEAU, 1991; POLYDORIDES, 1991; JIMÉNEZ ALEIXANDRE, 1992; LLEDÓ, 1992a e 1992b; MARCO, 1992; GARCÍA, TROIANO e ZALDÍVAR, 1993[269]; BONAL e TOMÉ, 1997; GONZÁLEZ; RODRÍGUEZ; ALONSO e CAO, 1998; ROSALES, 1997e e 1999). Na maioría destas aproximacións e doutras na mesma liña, aparte de realizar estudios dos medios utilizados didacticamente polo profesorado e das prestacións dos mesmos con respecto á EIS, ten sido posta de manifesto a existencia dun significado desequilibrio a favor do masculino con respecto ó feminino. No caso dos textos este desequilibrio -en termos tanto cuantitativos como cualitativos- maniféstase na linguaxe empregada, está presente nas ilustracións e adoita constatarse, igualmente, na tipoloxía das exemplificacións utilizadas. Dentro deste mesmo ámbito de actuación a UNESCO ten patrocinado, a partir de 1981, diversos estudios nos que *"se propusieran unas claves para la identificación del sexismo en los libros escolares e infantiles y se ofrecieran algunas recomendaciones que ayudasen a evitarlo"* (MICHEL, 1987, p. 12). Ditas investigacións centráronse especialmente nos seguintes aspectos:

* A frecuencia con que a muller aparece no texto e nas ilustracións.
* As características do léxicas das referencias masculinas e femininas.

---

[268] *A investigación sobre libros de texto foi das máis temperás neste ámbito. Comunmente empregouse unha metodoloxía de análise dos contidos tendo en conta tanto os elementos textuais do libro como os elementos icónicos (as ilustracións).*

[269] *Este estudio en conreto destaca especialmente a ausencia da muller nos libros de texto para a área de Ciencias Sociais e o papel que lle é asignado neste material didáctico.*

* A imaxe da muller en diferentes contextos (familiar, educacional, profesional, etc.).

De tódolos xeitos cómpre sinalar que algunhas destas investigacións empezan a demostrar que existe un certo cambio con respecto a esta situación -Véxase por exemplo GONZÁLEZ; RODRÍGUEZ; ALONSO e CAO (1998, p. 79)- aparentemente relacionado coas reformas educativas de promoción institucional.

De igual xeito téñense desenvolvido investigacións con respecto á pervivencia especial do sexismo en determinadas áreas curriculares tradicionalmente asimiladas, dende unha perspectiva androcéntrica e patriarcal, ó ámbito masculino. Destaca nesta dirección o traballo realizado por WHITELEGG et al. (1996) que desenvolve cuestións metodolóxico-didácticas -agrupamentos máis idóneos, organización e presentación dos contidos, etc- en relación especificamente á superación do sexismo na clase de ciencias. Tamén son salientables neste eido a investigación levada a cabo por BEUER e REICH (1996), referida á inhibición feminina en relación ós contidos científicos e a executada por SABAR e LEWIN (1996) centrada na situación, dentro do contínuum "actividade-pasividade" de nenos e nenas no marco da aula[270].

En relación coa investigación referida á incidencia das cuestións de xénero sobre a ensinanza das matemáticas sostén LEDER (1997, pp. 230-231) que aquela adoita centrarse sobre todo nas conductas do profesorado así como nos seus procesos cognitivos de pensamento e nas reiteradas diferencias entre varóns e mulleres respecto a variables de crenzas persoais (motivación, autoconfianza, asunción de riscos, etc.) e características asociadas a elas (estilo atributivo, medo ó éxito, ansiedade, persistencias, etc.). A maioría das investigacións neste eido confirman que o profesorado tende a interaccionar con máis frecuencia e maior intensidade, tanto verbal como xestualmente, co alumnado masculino en relación ó alumnado feminino (BROPHY e GOOD, 1974; BECKER, 1981; GRIEB e EASLEY, 1984; HART, 1989; KOEHLER, 1990). Insiste tamén LEDER (1997, p. 239) na necesidade de que os procesos de investigación sobre xénero e matemáticas han de ter en conta a natureza cambiante das situacións e se-lo suficientemente flexibles para centrarse nas desigualdades reais e non nas creadas de xeito apriorístico á investigación.

---

[270] *Estas tres investigacións inscríbense no marco da GASAT como organización para o equilibrio de xénero no que se refire ó interese hacia o eido científico e técnico.*

Con respecto á discriminación sexista na incorporación das novas tecnoloxías á escola - outro dos espacios curriculares alonxados do ámbito feminino- GASTANDI e ALONSO (1989) refiren un proceso de investigación-acción[271] no que se estudiou a súa relación coa variable xénero e se obtivo, entre outras, a conclusión de que: *"la participación de las niñas en tareas escolares relacionadas con nuevas tecnologías viene determinada por la actitud de la comunidad escolar respecto de la coeducación o la no discriminación por razones de sexo. Es necesaria la puesta en marcha de acciones positivas que refuercen modelos de identificación femenina en el campo de las nuevas tecnologías (...) Asi mismo toda acción desarrollada debe corresponderse con un trabajo de orientación que explícita o implícitamente no aleje a las niñas del campo tecnológico"* (pp. 26-28).

Tamén BONAL e TOMÉ (1997) levaron a cabo un proceso de investigación centrado en dous ámbitos concretos da realidade sexista na escola[272]. Un destes ámbitos foi o do sexismo nas ciencias experimentais no que se estableceron os subámbitos: *"Os libros e materiais curriculares", "A interacción de aula"* e *"As expectativas do profesorado e do alumnado"*. En cada un destes subámbitos utilizáronse instrumentos de valoración específicos (cuestionarios, escalas tipo Likert, gravacións con codificación, etc.) (Véxase BONAL e TOMÉ, 1997, pp. 45-102)[273]. As conclusións deste traballo salientan datos xa postos de manifesto por moitas outras investigacións de tipo microsociolóxico: un nivel de interacción entre o profesorado e o alumnado masculino superior ó existente entre o profesorado e o alumnado feminino; a preferencia das alumnas pola aplicación das ciencias ás relacións humanas, mentres que os alumnos prefiren aspectos técnico-funcionais (funcionamento de coches ou ordenadores) e unha maior presencia do universo masculino con respecto ó feminino nos recursos didácticos empregados para a ensinanza das ciencias.

Aínda que algún estudio conclúe a posibilidade de que as diferencias do alumnado hacia o contido das diferentes materias de aprendizaxe poida estar en función das diferencias de xénero promovidas no mesmo seo da institución familiar (KAISER, 1991), outras opinións - BONAL (1997)- aseguran que non están realizadas aínda investigacións lonxitudinais que

---

[271] *Desenvolveuse en centros públicos da Comunidade de Madrid durante 1987 e 1988.*

[272] *A investigación foi aplicada no centro público "Benviure" de S. Boi de Llobregat.*

[273] *O outro ámbito desenvolvido nese proceso de investigación foi o da agresividade diferencial na escola en base ó xénero. Este tópico incluiu como subámbitos de estudio:"A agresividade na interacción verbal", "A agresividade física na intreracción" e "A detección do impacto da agresividade".*

indiquen a existencia dunha pauta, significativa estatisticamente, ó respecto. Pola súa parte os traballos de WEINER (1980) ou WALDEN e WALKERDINE (1982) poden ser considerados intentos fragmentarios de investigar e acadar conclusións nesta liña, aínda que centrados tan só na área científico-matemática.

As posibles relacións do xénero sobre as eleccións de tipo académico-profesional teñen sido abordadas dende varias ópticas e teñen xerado unha significativa aportación ó caudal da investigación no eido dos roles de xénero[274] (GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL, 1996, pp. 68-79). Outras investigacións sobre sexismo escolar a nivel currículo explícito teñen desenvolvido diversos aspectos relacionados coa opcionalidade tales como as expectativas diferenciadas do profesorado sobre cada rapaz ou rapaza ante diferentes opcións (SPEAR, 1985).

No que atinxe a investigacións dirixidas a estudia-la distribución funcional dos espacios - tanto do espacio como configurador da acción didáctica (aula, etc.), como dos espacios en función de interacción lúdica e relacional (patio escolar, etc.)- cabe salienta-las investigacións de SUBIRATS e BRULLET (1988) e de BONAL (1998). Nestas investigacións e en moitas outras referidas a idéntico ámbito constátase meridianamente a existencia dunha atribución espacial que resposta a patróns asimétricos de xénero e que resulta favorable claramente para o alumnado masculino (tanto en extensión espacial como no desenvolvemento de mecanismos de apropiación da mesma).

Cómpre referenciar, pola súa amplitude de espectro, algunhas investigacións desenvolvidas sobre moi diversos ámbitos en relación co sexismo. Entre estas destacarémo-la realizada por ROSALES (1997d; 1997e; 1999) que, aínda que centrada en aspectos xerais relacionados coa transversalidade, permite elaborar conclusións particulares con respecto á EIS especificamente. A investigación desenvolveuse mediante a obtención de datos requeridos a pais e nais, profesorado e alumnado, tanto en zonas rurais como urbanas galegas. O proceso de investigación abordou, en relación co presente epígrafe, cuestións como a determinación dos principais problemas da transversalidade no ámbito do ensino primario, cuestións metodolóxicas e tipoloxía de actividades desenvolvidas, os recursos didácticos -analizando

---

[274] *Este tipo de investigación ten sido desenvolvida sobre todo no ámbito anglosaxón e norteamericano acadando grande pulo ó longo das décadas dos oitenta e dos noventa.*

especialmente as bibliotecas escolares-, a colaboración entre centro escolar e contorno socio-cultural e familiar, o papel dos medios de comunicación, etc.

Por último citarémo-lo proxecto de investigación desenvolvido polo ICE da Universitat Autònoma de Barcelona dende 1992[275]. Este proxecto foi tamén implantado, dende 1994, en diversas provincias españolas fóra de Cataluña [276] coa denominación de *"Proyecto Itxaso"* (Véxase BONAL e TOMÉ, 1997, pp. 13-14; LARA, 1998, pp. 39-44; MANZANEQUE et al., 2000, pp. 40-43) vertebrouse en dúas fases: unha de sensibilización do profesorado dos centros escolares nos que se desenvolven e outra de investigación-acción propiamente dita[277]. O proxecto parcelou os eidos de investigación-acción en distintos núcleos temáticos entre os que algúns se relacionan coas variables que nos ocupan neste epígrafe: *"Análise da linguaxe do centro", "Análise dos libros de texto e dos materiais didácticos", "Análise da distribución e uso do espacio do patio", "Análise das diferencias por sexo no uso do material escolar", "Análise das producciónns do alumnado"* (Véxase BONAL e TOMÉ, 1997, pp. 28-30).

2.3.2.2. Investigación sobre profesorado e alumnado

A constatación de que o profesorado aínda aparece configurado estructuralmente dun xeito maioritario por mulleres -consecuencia en boa parte dunha tradición histórica xa referida en capítulo anterior- e que sen embargo teñan lugar nos centros de ensino accións educativas impregandas de sexismo, moitas veces de tipo estructural, e que no mesmo centro escolar a distribución de áreas decisionais e as relacións humanas establecidas se caractericen a miudo por unha notable discriminación de xénero, ten sido o argumento de diversos estudios ou procesos de investigación que orientan á interpretación de tales contradiccións (APPLE, 1986; CALZADA, 1987; CUNNINSON, 1989; WILSON, 1991; CASEY e APPLE, 1992; ROVIRA e TOMÉ, 1993[278]; ACKER, 1995). Concordamos con DEL RÍO (1999a, p. 124) na necesidade de afronta-lo coñecemento desta realidade dende unha visión pluridimensional da investigación que permita relacionar integradamente os constructos *"xénero"* e *"cultura"*.

---

[275] *Financiado polo "Instituto de la Mujer".*

[276] *Ciudad Real, León, Madrid e Valladolid. As persoas responsables, na súa calidade de "asesoras de igualdade de oportunidades" foron, respectivamente, Julia Mora, Ana Isabel Negro, Julia López e Mª Jesús Vara.*

[277] *Sobre as características específicas do proceso de investigación-acción véxase BONAL (1994).*

[278] *Este traballo aparece referido unicamente á situación no contexto de Cataluña.*

De xeito parello tamén se ten producido algunha investigación deseñada para a análise do interese potencial no alumnado feminino ante a canalización da propia orientación profesional futura. Por exemplo no Reino Unido o *"N.U.T."* -Sindicato Nacional de Profesorado- en colaboración co *"Equal Opportunities Commission"* -promotor institucional da igualdade de oportunidades- promoveron un proceso de investigación ó respecto en 1980. Tal proceso demostrou que, a pesar do tópico existente, as alumnas posúen un elevado nivel de motivación, non diferenciado significativamente do que posúen os estudiantes varóns (SHIPTON e TARON, Cit. por ROVIRA e TOMÉ, 1993).

Certos traballos -por exemplo os de KELLY et al. (1982), SPEAR (1985), CLARRICOATES (1987) ou STANWORTH (1987)- teñen incidido na tipoloxía das expectativas, mediatizadas pola inclusión categorial de xénero, que o profesorado proxecta sobre o alumnado en razón do sexo deste último (Véxase ACKER, 1995, p. 122).

Outro lugar común dentro da acción investigadora en relación á asimetría dos xéneros na institución escolar configúrase sobre o intento de fixación dun tratamento desigual dado ó alumnado en función da súa inclusión nunha ou noutra categoría de xénero (SARAH, 1980; SUBIRATS, 1985; SUBIRATS, 1987; ALBERDI, 1987; SUBIRATS e BRULLET, 1988; TORRES, 1992; MARTÍNEZ REINA, 1993; VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, 1994; ARENAS, 1995; SABAR e LEWIN, 1996; BONAL e TOMÉ, 1997). En xeral estes estudios conclúen que os comportamentos interactivos do profesorado, tanto verbais como non verbais -que escapan en boa medida ó control consciente da propia persoa- poñen en evidencia a existencia de grandes diferencias cuantitativas e cualitativas na comunicación entre docentes e alumnado segundo aquel teña por receptor da comunicación a un alumno ou a unha alumna. Igualmente queda claro que a discriminación sexista no que atinxe á interacción lingüística co alumnado increméntase parellamente ó acceso deste último ós niveis máis elevados no itinerario educativo. Neste eido unha das investigacións máis relevantes -a realizada por SUBIRATS e BRULLET (1988)- partindo de procesos de estudio anteriores, pon de manifesto que o profesorado atende máis ós alumnos que ás alumnas[279], que os nenos reciben máis palabras e frases destinadas a controla-la conducta na aula e que os alumnos son destinatarios de máis verbos de acción que as alumnas. Nesta mesma dirección cómpre referi-la existencia

[279] *A proporción xeral fixada neste estudio para relaciona-la atención do profesorado hacia as alumnas con respecto ós alumnos foi de 74/100.*

dalgunhas investigacións centradas especificamente na atribución do profesorado con respecto á etioloxía do trato desigual na aula. Salienta neste eido o traballo de FABRA (1992).

Seguindo o modelo da investigación de Subirats e Brullet xurdiron outros intentos de aplicación investigadora similares que foron executados sobre contextos específicos. En Galicia cabe citar nesta liña, por exemplo, a investigación de GONZÁLEZ; RODRÍGUEZ; ALONSO e CAO (1998) na que se tenta coñece-la actitude do profesorado ante a realidade do xénero e que conclúe unha certa actualización nas crenzas do profesorado aínda que non sempre executadas, aparentemente, na conseguinte práctica educativa.

ALBERDI e ESCARIO (1996) afondan ó longo da súa investigación nas actitudes do profesorado ante a problemática sexista. A principal conclusión relaciónase co feito de que o profesorado se autopercibe de xeito maioritario como escasamente responsable desta cuestión que é normalmente atribuída a variables de tipo social ou familiar (Véxase EGIDO et al., 1993, pp. 70-71). Tamén LÓPEZ e MADRID (1998) desenvolveron un proceso de investigación dirixido a coñece-lo pensamento do profesorado sobre os modelos de educación -tanto a nivel teórico como a nivel pragmático- en relación á categoría de xénero destinataria do labor educativo.

Existen algunhas investigacións referidas a aspectos moi puntuais das relacións de xénero mantidas polo profesorado. Un exemplo destes procesos investigadores pode atoparse en FERNÁNDEZ et al. (1999) no que se describe puntualmente a incidencia da antigüidade profesional de profesorado ante a igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos.

Aínda que a súa investigación se plantexa especialmente en base ó estudio de opinións, ROSALES (1997d, pp. 123-150) traballa tamén sobre algunhas cuestións relacionadas especificamente coa figura do profesorado como axente relevante para a transversalidade: existencia de compromiso a nivel de centro para a formación do alumnado en aspectos transversais, nivel de coñecemento dos mesmos, modo de preparación do profesorado, etc.

Como froito dos distintos procesos de investigación apareceron algúns materiais e instrumentos destinado ó profesorado e deseñados como ferramentas para potencia-la acción investigadora de dito profesorado no ámbito da institución escolar. Cabe destacar, neste campo, os materiais facilitados por SUBIRATS e TOMÉ (1992b) para a análise na escola dos sesgos sexistas na linguaxe, nos materiais didácticos, nos murais, rótulos, carteis e

sinalizacións dos centros escolares, na raíz sexista dos fenómenos de violencia escolar e na distribución dos patios das escolas[280]. Tamén, participando dunha orientación similar, son destacables as pautas e materiais para a observación deseñados por ROVIRA e TOMÉ (1993, pp. 105-126) e destinados á análise de continxencias sexistas nalgúns dos eidos nos que incide directamente o profesorado: a organización do centro escolar, as sesións de avaliación e as sesións do claustro. Pola súa parte BONAL (1998) aporta, enmarcados dentro dun proxecto de investigación-acción, unha serie de materiais deseñados para a análise polo profesorado da distribución habitual do espacio no patio escolar, e da incidencia nela dos parámetros de xénero. Outros materiais de interese para a observación da realidade sexista son os propostos por GARCÍA e ASINS (1994, p. 52 e p. 55) referidos á utilización do espacio na clase de educación física, tanto dende a óptica observadora do profesorado como dende a óptica da autorreflexión do alumnado. Estas autoras presentan na mesma obra -GARCÍA e ASINS (1994, p. 59)- un instrumento para a valoración do material de educación física e as prestacións do mesmo dende a perspectiva da igualdade de oportunidades entre os sexos.

Tamén o alumnado ten sido obxecto de distintas accións investigadoras en relación ó sexismo no ámbito educativo. A maioría das mesmas aparecen orientadas hacia os mecanismos de reprodución das discriminacións sexistas no alumnado. A este respecto cómpre salienta-la investigación de WALKERDINE (1990) centrada nos comportamentos e actitudes do alumnado que inciden grandemente na reproducción de roles sexuais: tendencia a xuntarse por sexos nos agrupamentos libres, os xogos de reproduccións de roles, o uso de expresións estereotipadas, etc.

A investigación de ROSALES (1997d) centrouse tamén, ademais de sobre as perspectivas de pais e nais e do profesorado, na obtención de datos referidos en xeral a cuestións relacionadas coa transversalidade dende a óptica do alumnado: as súas opinións en relación ós temas transversais, a súa consideración sobre as actividades escolares e extraescolares desenvolvidas ó respecto, así como as súas experiencias negativas e positivas máis intensamente vividas neste eido (Véxase ROSALES, 1997e, pp. 167-187)..

Outras investigación neste eido actúan sobre tópicos considerablemente concretos e participan da configuración global dun escenario no que se acada finalmente información

---

[280] *Este material está constituído basicamente por diversas fichas de observación para cada un dos ámbitos referidos, así como unha ficha-resume específica para a elaboración dun diagnóstico da situación xeral do sexismo na escola.*

abondosa sobre estos aspectos fragmentarios da realidade do sexismo. Nesta liña resulta significativa a investigación de VÁZQUEZ FERNÁNDEZ (1994) centrada sobre o papel da disciplina na escola como axente para a consolidación do modelo bipolar asimétrico de identidade típico do patriarcado[281]. A autora deixa claro que a diferenciación no que atinxe ás prácticas relacionadas coa disciplina na escola coadxuvan en boa medida á pervivencia da asimetría entre os modelos masculino e feminino así como á distinción entre os espacios -públicos ou privados- nos que o patriarcado ubica a cada un destes modelos.

Algunhas investigacións encadrables neste apartado son as realizadas ó abeiro das distintas convocatorias de programas europeos, de participación transnacional e obxectivos referidos tanto ó alumnado como ó profesorado. Un exemplo deste tipo de investigacións pode se-la descrita por DE SÁA (1999) na que se aborda a análise da situación real das relacións de xénero nos centros escolares de tres países participantes no proxecto.

Por último cabe citar ó programa de investigación desenvolvido polo ICE da Universitat Autònoma de Barcelona dende 1992 xa referenciado en epígrafes anteriores (BONAL e TOMÉ, 1997). Dito programa contén dous bloques, concebidos como obxectos de procesos de investigación-acción, que están relacionados directamente co alumnado: *"Análise das manifestacións de violencia e afectividade no centro"* -no que se abordan as manifestacións de afectividade e violencia do alumnado en función do estado de socialización e máis dende un feito diferencial en base ó xénero-, e *"Análise da interiorización de estereotipos de xénero no alumnado"* no que trata de confirma-la existencia de roles estereotipados en base a percepcións do tipo *"o mellor de ser neno/a é... - o peor de ser neno/a é..."* (Véxase BONAL e TOMÉ, 1997, pp. 28-30).

2.3.2.3. Investigación sobre sexismo desenvolvida con apoio institucional polo profesorado da Comunidade Galega

Neste epígrafe citaremos algunhas das accións de investigación referidas ó ámbito da educación para a igualdade entre os sexos (EIS) desenvolvidas no ámbito galego e executadas polo propio profesorado -tanto no ensino primario como no secundario- contando co apoio da Administración Educativa galega (liberación total ou parcial das tarefas docentes mentres se executa o proceso investigador, apoio económico, recoñecemento da participación, etc.). O

---

[281] *Este proceso de investigación desenvolveuse no extra-radio da cidade da Coruña durante o curso académico 1987-88, sendo realizado co alumnado de 6º e 7º niveis da antiga E.X.B.*

feito de atender especificamente no noso estudio á investigación realizada polo persoal docente resposta á relevancia que concedemos á mesma tanto en termos de contextualización nos centros de ensino como en función da potencialidade de cambio que estes procesos posúen en si mesmos e proxectan sobre a institución escolar.

Centrarémonos unicamente nas tres modalidades de investigación -convocadas directamente pola Administración Educativa vía Diario Oficial de Galicia (DOG)- que ata agora canalizaron a maioría dos procesos de investigación desenvolvidos polo profesorado galego con apoio de tipo institucional e que, polo tanto, aparecen como elementos relevantes da súa cultura profesional: os *"Proxectos de investigación-acción"*, os *"Proxectos de investigación e innovación educativa"* e as *"Licencias por estudios"*. Non tomamos en consideración outras modalidades -Seminarios Permamentes, Proxectos de Formación e Asesoramento, Grupos de Traballo- nas que tamén poderían aparecer aspectos relacionados coa investigación, dado que constitúen modalidades orientadas especificamente hacia a formación continuada do profesorado nas que a investigación, no caso de existir, aparece combinada con moitas outras accións e adoita presentar un marcado carácter subalterno. Ademais estas modalidades son convocadas e xestionadas dende os diversos Centros de Formación e Recursos galegos polo que o acceso á información presenta dificultades engadidas debido, sobre todo, á dispersión xeográfica dos centros de arquivo, ás diferentes normas de facilitación da información en cada un destes centros e, mesmo, a certas lagoas existentes na arquivación da información[282].

a. "Proxectos de Investigación-acción"

As convocatorias de proxectos de investigación-acción foron deseñadas como un método de traballo para a potenciación de procesos de innovación e cambio na escola, na medida en que o desenvolvemento destes proxectos aparece baseado nun proceso de acción e reflexión sistemática do profesorado sobre a súa propia práctica educativa[283]. Nas correspondentes

---

[282] *Cómpre salientar que os distintos CFR e os seus antecesores -os CEFOCOP- contan con arquivos organizados a partir de 1993, polo que con anterioridade a esa data existen importantes lagoas con respecto ós datos que poderían interesar nesta investigación. Mesmo a partir dese ano non sempre as series de memorias e informes das actividades resultan completos.*

[283] *Debido á relativa novidade dos procesos de investigación-acción e coa finalidade de garanti-la adquisición dos pasos inherentes a calquera proceso de investigación- acción por parte do profesorado -planificación, acción, observación, reflexión e revisión do proceso- a Administración Educativa comprometía expresamente na convocatoria á totalidade do persoal docente implicado nos diversos proxectos seleccionados para que participara nunha actividade formativa previa ó desenvolvemento do proxecto.*

convocatorias anuais (mediante publicación en DOG) destes proxectos[284] -que se concebiron para ser desenvolvidos polo profesorado tanto dun xeito grupal como individualmente- sinálase especificamente que un dos campos de traballo podería ser o referido ós diversos temas transversais: *"Análise de novas temáticas educativas (coeducación, consumo, saúde, educación ambiental...) e propostas para a súa incorporación nos deseños de área/ciclo/etapa"*.

Sen embargo baixo esta modalidade de "Proxectos de investigación-acción" atopamos tan só un proceso investigador referida ó eido da EIS na totalidade da Comunidade Galega:

CADRO 6: Proxectos de investigación-acción na Comunidade Galega en relación coa EIS

TÍTULO:	* "Competición-cooperación, o seu valor na integración de sexos"
CURSO ACADÉMICO:	* 1991-92
LOCALIDADE:	* Negreira
Nº DE PARTICIPANTES:	* 4
COORDINADOR/A:	* Manuel Jesús Lema Ferro
OBXECTIVOS:	* Determina-los efectos da competición versus cooperación dos equipos mixtos nas actividades físicas
ACTIVIDADES REALIZADAS:	* Actividades físico-deportivas * Elaboración de cuestionarios de avaliación do xogo * Plantilla de observación do mesmo

Elaboración propia
FONTE: ARMAS (1998)

b. "Proxectos de investigación e innovación educativa"

Os "Proxectos de investigación e innovación educativas"[285] foron plantexados -así consta nas convocatorias anuais realizadas mediante publicación no DOG- como instrumentos potenciadores da calidade do ensino. Estes proxectos fundamentaron a súa xustificación, dun xeito especial, nos artigos 55 e 59, apartado 1 da Lei Orgánica 1/1991, buscando propiciar a realización de actividades de investigación e innovación educativas a realizar por equipos de profesorado de ensino non universitario[286]. Entre os ámbitos preferentes para a selección que

---

[284] *Os proxectos de investigación-acción convocáronse para os cursos académicos 1990-91 e 1991-92.*

[285] *A convocatoria destes proxectos tivo lugar unicamente para os cursos académicos 1990-91 e 1991-92. Esta denominación correspondeu á segunda das convocatorias (curso académico 1991-92); na convocatoria anterior a súa denominación foi "Proxectos de investigación e innovación pedagóxica e curricular".*

[286] *Un dos requisitos para a realización destes proxectos foi o de plantexar unha acción colexiada, non estando previsto o traballo individual do profesorado.*

se indicaban nas convocatorias anuais citábase, especificamente, o de *"Proxectos de coeducación ou educación non sexista"*.

Acollidos a esta modalidade atopamos tamén un número non moi elevado de proxectos referidos especificamente ó ámbito da EIS:

CADRO 7: Proxectos de investigación e innovación educativa concedidas na Comunidade Galega en relación coa EIS

TÍTULO:	* "Investigación-acción sobre unha orientación non sexista do alumnado ante as novas tecnoloxías"
CURSO ACADÉMICO:	* 1990-91
COORDINADOR/A:	* Gloria Soneira Veiga
OBXECTIVOS:	* Potencia-la igualdade de oportunidades de ámbolos sexos no que atinxe ó acceso ós eidos relacionados coas novas tecnoloxías
ACTIVIDADES REALIZADAS:	* Actividades de estudio comparativo en función dos sexos do alumnado * Accións específicas para a promoción das novas tecnoloxías entre o alumnado feminino

TÍTULO:	* "Científicas na sombra: coeducación en ciencias e matemáticas"
CURSO ACADÉMICO:	* 1990-91
COORDINADOR/A:	* Immaculada Pizarro Sánchez
OBXECTIVOS:	* Promove-lo desenvolvemento científico do alumnado feminino
ACTIVIDADES REALIZADAS:	* Análise da realidade do acceso ó eido científico en función do sexo do alumnado * Deseño de acción positivas ó respecto da creación de actitudes positivas entre o alumnado feminino

TÍTULO:	* "Innovacións curriculares coeducativas da escola infantil baseadas na LOGSE e a implantación de talleres para pais e nais"
CURSO ACADÉMICO:	* 1991-92
COORDINADOR/A:	* Isabel Aguilar González
OBXECTIVOS:	* Incentiva-la práctica educativa da igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos * Incorporar a pais e nais á colaboración á dinámica coeducadora
ACTIVIDADES REALIZADAS:	* Desenvolvemento de estratexias de traballo da EIS no ámbito da educación infantil * Accións a desenvolver no seo dunha escolar de pais e nais para a integración familia-escola en relación coa educación en igualdade

TÍTULO:	* "Estudio dalgún aspecto da interacción ciencia-tecnoloxía-xénero-sociedade"
CURSO ACADÉMICO:	* 1991-92
COORDINADOR/A:	* Immaculada Pizarro Sánchez
OBXECTIVOS:	* Potencia-lo acceso feminino ó mundo científico e tecnolóxico superando estereotipos de xénero
ACTIVIDADES REALIZADAS:	* Estudio da situación do acceso feminino ós eidos científicos e tecnolóxicos * Accións específicas para o cambio actitudinal ó respecto

Elaboración propia
FONTE: CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN

c. "Licencias pos estudios"

As licencias por estudios constitúen unha opción formativa -contemplada especificamente na LOGSE[287]- na que se facilita ó profesorado, xunto á realización de estudios académicos que permitan a profundización científica e profesional e a realización de actividades de estudio, a posibilidade de desenvolvemento dun labor de investigación e reflexión sistemática sobre determinados aspectos para a súa incidencia na práctica docente[288].

Nas etapas de ensino infantil e primario é relativamente baixo o número de licencias por estudios, modalidade de proxectos, concedidas para o estudio da discriminación sexista no ámbito educativo. Constátase, ademais, unha clara tendencia hacia o desenvolvemento de proxectos nos que se integran simultaneamente a totalidade dos temas transversais sen que xeralmente se estudien aspectos encadrados especificamente no ámbito da EIS ou na loita contra o sexismo na escola.

---

[287] *Véxase a disposición adicional terceira da Lei orgánica 1/1990.*

[288] *Son as licencias por estudios concedidas pola modalidade "B" nas convocatorias anteriores a 1995 ou as concedidas na modalidade"5" nas convocatorias posteriores a esa data. De tódolos xeitos a partir do curso académico 1993-94 a convocatoria de licencias por estudios potenciou preferentemente, en comparación coas convocatorias anteriores a esa data, a formación do profesorado dende unha perspectiva académica -adquisición de diplomaturas, primeiras e segundas licenciaturas e teses de doutoramento- limitando comparativamente a posibilidade de desenvolver proxectos de investigación e a extensión dos mesmos. Para estes proxectos concédese na actualidade licencias que se desenvolven unicamente durante o periodo temporal dun cuadrimestre. As posibles temáticas a desenvolver nos mesmos son: organización de centros; atención á diversidade; área de tecnoloxía da ESO; aplicación de novas tecnoloxías na escola; orientación psicopedagóxica e profesional; temas transversais do currículo; dirección de centros docentes e mellora da calidade da educación (Véxase a Orde do 27-4-99 -DOG do 20-5-99- de convocatoria de licencias por estudios para o curso académico 1999-2000).*

CADRO 8: Licencias por estudios (ensino infantil e primario) concedidas na Comunidade Galega en relación coa EIS

TÍTULO:	* "A igualdade entre os sexos e a súa integración nos currículos escolares"
CURSO ACADÉMICO:	* 1992-93
PROFESOR/A:	* Mª Carmen Fernández García
OBXECTIVOS:	* Elaboración de instrumentos para a inclusión curricular da igualdade entre os sexos no ensino primario * Fomento da reflexión sobre a pervivencia sexista en distintos contornos dos centros de ensino primario
ACTIVIDADES REALIZADAS:	* Organización de actividades relacionadas coa EIS por áreas curriculares * Construcción de instrumentos de análise de indicadores sexistas no centro escolar

TÍTULO:	* "Contidos transversais en educación infantil: metodoloxía e práctica"
CURSO ACADÉMICO:	* 1994-95
PROFESOR/A:	* Mª Nieves Pino Santos
OBXECTIVOS:	* Reorientación metodolóxica na práctica didáctica na educación infantil * Elaboración de materiais didácticos para o traballo sobre temas transversais -incluída a EIS- na aula de educación infantil
ACTIVIDADES REALIZADAS:	* Construcción de guías de traballo para a aula

TÍTULO:	* "Materiais de atención á diversidade na comunicación en educación infantil no marco dos temas transversais"
CURSO ACADÉMICO:	* 1996-97
PROFESOR/A:	* Inmaculada García Abalo
OBXECTIVOS:	* Deseño de instrumentos que potencien a dinámica comunicativa na etapa de educación infantil tomando ós temas transversais como organizadores
ACTIVIDADES REALIZADAS:	* Experimentación de distintos materiais na aula (nalgúns deles están presentes aspectos relacionados coa EIS) * Elaboración de unidades de traballo cooperativo

Elaboración propia
FONTE: CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN (1999)

No ámbito do ensino secundario tan só unha única licencia por estudios foi concedida, dende 1990, para desenvolver un proxecto de investigación relacionado coa EIS e coa coeducación dos sexos (ARMAS, 1998, p. 75). Vexámo-lo cadro ó especto:

CADRO 9: Licencias por estudios (ensino secundario) concedidas na Comunidade Galega en relación coa EIS

TÍTULO:	* "Sexismo y educación"
CURSO ACADÉMICO:	* 1991-92
PROFESOR/A:	* Mª Isabel Nogueira Pazo
OBXECTIVOS:	* Análise das connotacións sexistas a través da linguaxe, comportamentos, actitudes e roles que a escola transmite na práctica docente
ACTIVIDADES REALIZADAS:	* Localización documental * Recollida de datos estatísticos * Análise do sexismo na escola (materiais didácticos, relacións do profesorado, alumando e organización do centro) * Traballo de investigación co alumnado e profesorado

Elaboración propia
FONTE: ARMAS (1998)

Á vista dos datos ata aquí amosados referidos á investigación desenvolvida polo propio profesorado galego no eido da EIS cabería destaca-las seguintes conclusións:

* A investigación do profesorado galego realizada en base a convocatorias oficiais e referida ó ámbito da EIS ou da discriminación sexista na institución escolar e na práctica educativa é cuantitativamente escasa en termos comparativos coa desenvolvida en relación a outros núcleos temáticos.

* A investigación do profesorado neste ámbito -alomenos nas modalidades aquí analizadas- desenvolveuse especialmente na primeira metade da década dos noventa, decaendo posteriormente en termos relativos.

* É unha investigación desenvolvida de xeito preferente -aínda que non exclusivamente- por profesorado feminino. Este dato semella relacionarse cunha vivencia considerablemente máis negativa por parte da muller con respecto á discriminación sexista que a vivenciada polo varón.

* É frecuente que o profesorado galego realice procesos de investigación sobre a EIS e sobre o sexismo na escola dun xeito global, integrando conxuntamente este tópico xunto a outros temas transversais.

2.3.3. As directrices institucionais

O traballo nos centros escolares na procura da coeducación, entendida esta como tarefa cooperativa e como quebra do sistema relacional entre os xéneros de tipo xerárquico, ten inspirado numerosísimas e moi variadas experiencias que conlevan unha activación da dinámica de innovación, a nivel curricular e organizativo, nos centros escolares nos que tales

experiencias teñen lugar (FREIXAS e LUQUE, 1998, p. 58). Xunto con estas experiencias, baseadas fundamentalmente na propia iniciativa do profesorado e asentadas na dinámica particular de cada centro escolar, aparecen outras iniciativas de tipo institucional que se concretan na promulgación de directrices para o enfrontamento coa problemática sexista. Nesta dirección algunhas voces críticas teñen sinalado a insuficiencia xeral dos programas institucionais para a superación das actitudes sexistas (MAÑERU, 1997; WEINER, 1999).

Algunhas das propostas ás que nos referimos encádranse nun mapa de actuacións orientadas á transformación das relacións vitais nos centros de ensino e teñen, polo tanto, unha acción directa sobre a práctica educativa entendida como globalidade. Outras directrices aparecen dirixidas ó ámbito das áreas curriculares concretas, máis ou menos acoutadas, nas que a actuación posúe igualmente implicacións de cara ó progreso nos logros coeducativos.

En España estas actuacións de tipo institucional son frecuentes dende hai xa máis dunha década. Ademais no caso español a implantación da nova ordenación do sistema educativo, concretada na LOGSE, orixinou un considerable incremento das propostas que pretenden aproveita-la transversalidade dos aspectos ligados ó xénero plantexando a coeducación como unha cuestión máis do que sería un posible modelo de educación en valores[289]. Un exemplo de aplicación concreta destes programas -neste caso no ámbito escolar dun centro galego- está descrito en VÁZQUEZ PARCERO (1998).

En relación ás directrices institucionais contra o sexismo no ámbito educativo español cómpre facer referencia obrigada ás pautas dictadas polo CONSELLO ESCOLAR DO ESTADO (1988, p. 265) que propón como recomendacións básicas as seguintes:

* Dar a coñece-los datos referidos á distribución por sexos do persoal dos centros educativos, das estructuras administrativas implicadas no ensino, etc.

* Realizar nos centros escolares un estudio diagnóstico que permita avalia-la situación en relación ás diferencias por razón de sexo.

* Incluír na orientación escolar a atención ós estereotipos sexistas vixentes e á discriminación por razón do sexo.

---

[289] *Un exemplo desta potenciación xurdida a partir da Reforma atopámolo no catálogo de materias optativas para a etapa de Educación Secundaria Obrigatoria no territorio xestionado directamente polo MEC. En efecto ó catálogo de optativas inicialmente aceptadas para esta etapa -Resolución de 10 de xuño de 1992- engadiuse posteriormente -Resolución de 17 de xaneiro de 1995 (BOE do 25)- a optativa "Papeles sociales de mujeres y hombres" toda vez que a demanda social sinalaba a súa necesidade.*

* Crear nos centros escolares unha *"Comisión para a Igualdade de Oportunidades"*

* Deseñar e implementar no ámbito escolar un plan básico que permita a prevención da discriminación sexista. Tal plan debería ter dotación orzamentaria suficiente.

As directrices institucionais adoitan concretarse en programas de actuación contra a discriminación de tipo sexista na práctica educativa, indicando estratexias de actuación concretas, elaborando propostas, deseñando materiais e ordenando recursos para a consecución dos obxectivos propostos. Estes programas abarcan habitualmente iniciativas hetereoxéneas que van dende a concienciación social ante a discriminación por razón de pertenza a un xénero, á elaboración concreta de estratexias no tratamento didáctico das distintas áreas curriculares[290] para a ruptura da pervivencia de elementos sexistas.

Moitas das liñas de acción desenvolvidas en tales programas naceron no ronsel dunha exitosa acción, desenvolvido nos Estados Unidos na década dos setenta, inicialmente denominada *"Born free"* (*"Nacida libre"*) e que tiña sido deseñada pola Facultade de Pedagoxía da Universidade de Minnesota. Este programa desenvolveuse orientado a conquerir no alumnado logros como os seguintes (MICHEL, 1987, p.118):

* Coñecemento das leis sobre a igualdade dos sexos.

* Coñecemento das formas nas que se manifestan os estereotipos sexistas na escola.

* Desenvolvemento dun espíritu crítico ante a propia acción educativa.

* Creación de conciencia da propia implicación no cambio de situación.

COBETA et al. (1996, p. 51) destaca como eidos de actuación prioritaria en relación ós programas que desenvolven aspectos relacionados coa EIS, dentro do contexto do Estado Español, os seguintes:

* Intervencións sistemáticas na formación continuada do profesorado.

* Edición de materiais didácticos para ensino primario que abordan a área de coñecemento do medio dende a coeducación.

* Edición de materiais didácticos de educación afectivo-sexual.

---

[290] *Estes programas atopan correlatos na maioría dos países da órbita occidental. Tamén nos Estados Unidos son numerosos este tipo de programas. Un exemplo está constituído polos programas que pretenden desenvolver actitudes positivas hacia as matemáticas e as ciencias entre as alumnas. Entre eles o "Eureka", o "Douglass Science Institute (DSI)", o "Expanding your horizons", a "Operación SMART (science, math and relevant tecnology)", etc. Todos estes programas parten dunha concepción lúdica da aprendizaxe matemática, fomentan a autoconfianza das alumnas e potencian a percepción da adecuación das matemáticas á imaxe feminina (Véxase CAMPBELL, 1997, pp. 247-250).*

* Accións de orientación profesional coeducativa.
* Plan específico para desenvolve-la coeducación no ensino de persoas adultas.
* Celebración de xornadas, encontros e seminarios a distinto nivel competencial.
* Realización de traballos de análise do sexismo nos materiais didácticos.

No caso español tanto as directrices institucionais de tipo xeral como os programas específicos de acción no ámbito da EIS preséntanse basicamente canalizados dende un doble eixo: as estructuras centrais de ámbito estatal -especialmente órganos como o Instituto de la Mujer (IM)- e as estructuras periféricas conformadas polos diversos organismos ubicados dentro dos organigramas das Comunidades Autónomas así como pola Administración Local (Véxase o capítulo referido ó desenvolvemento institucional da igualdade de oportunidades entre os sexos).

Algúns programas desenvolvidos en España respostan a actuacións implantadas en varias localizacións da Comunidade Europea e caracterízanse por plantexamentos de tipo transnacional. Dentro deste modelo de programa cabe referirse, polo seu alcance, ó "Programa Arianne"[291] que foi desenvolvido entre 1995 e 1998, centrándose na análise e adecuación do concepto de masculinidade para unha correcta construcción da igualdade de oportunidades entre os sexos. Foi destinado especialmente ó profesorado de ensinanza secundaria alertando ó mesmo sobre o significado que os rapaces atribúen ó concepto de masculinidade en relación á feminidade. Os seus obxectivos orientáronse á identificación de estratexias que amplíen as representacións sociais nas que se apoia o concepto de masculinidade, ó desenvolvemento de habilidades de investigación nos centros de ensino secundario sobre a masculinidade como tema de xénero, á activación de redes de intercambio europeo ó respecto e ó fomento da colaboración entre persoal investigador e persoal docente. O programa artellouse en dúas fases: unha inicial de investigación etnográfica sobre o significado da masculinidade en distintos marcos europeos[292] e outra de elaboración dun amplo programa, seguindo os ciclos característicos da investigación-acción, que se orientou hacia a aplicación a didácticas

---

[291] *Enraizado no "III Programa de Acción da Unión Europea" (1991-1995) foi deseñado inicialmente por M. Arnot (Reino Unido), A. Tomé (España) e Mª R. del Buono (Italia). Posteriormente engadiríanse ó proxecto Dinamarca, Alemania, Grecia, Francia e Portugal.*

[292] *As principais conclusións desta investigación poñen de manifesto a vixencia de crenzas estereotipadas sobre taballos e carreiras masculinas e femininas, a necesidade de que os rapaces desenvolvan valores relacionados co coidado das persoas e aprendan a expresar mellor as emocións, a existencia dunha presión social que domina a construcción estereotipada da masculinidade, a existencia de naturalización da violencia nos estereotipos masculinos e a necesidade de colaboración entre centros educativos -tanto a nivel europeo como estatal ou rexional- que traballen no ámbito da EIS.*

especiais -inscritas dentro da área das humanidades e das artes- e hacia estratexias transversais (Véxase RAMBLA, ROVIRA e TOMÉ, 1999, pp. 49-50). En España o programa desenvolveuse en dous núcleos: Canarias, onde se centou en aspectos relacionados co desenvolvemento curricular (Véxase BARRAGÁN, GARCÍA e RODRÍGUEZ, 1999) e Cataluña, onde foi canalizado hacia a prevención da agresividade (Véxase ROVIRA, 1999).

2.4. CONCLUSIÓNS

Cómpre entender como marco xeral no que se ubican as relacións entre os sexos o denominado *"Sistema Sexo-Xénero"*. Este sistema configura unha construcción formada por elementos socioculturais de apariencia natural, que se atopa asociado á dualidade biolóxica dos sexos e que se caracteriza pola pervivencia de dúas categorías xerarquizadas e profundamente asimétricas -o *"masculino"* e o *"feminino"*- con procesos diferenciados que afectan á construcción da identidade persoal, con atribución de ámbitos de desenvolvemento distintos -o público para o masculino e o privado para o feminino- e cunha diferenciación de roles sociais que configuran unha sociedade de tipo patriarcal. Este sistema dá lugar a unha persistente discriminación sexista que se sostén apoiada parcialmente en estereotipos que se proxectan en tódolos ámbitos de relación do ser humano.

A linguaxe, en tanto que vehículo básico das relacións entre os seres humanos, reflicte claramente a discriminación sexista dimanada do imperio do sistema sexo-xénero. Aspectos como a ocultación do feminino -mediante a utilización do masculino xenérico ou a evitación específica do recoñecemento lingüístico para o feminino- a atribución sémica diferencial en función do xénero -con habituais connotacións negativas para o feminino- ou a utilización de morfemas destinados especificamente para o feminino constitúen manifestacións da pervivencia desta discriminación que é necesario explicitar e superar progresivamente.

A necesidade de revisión e superación desta omnipresente discriminación que afecta especialmente a un dos elementos da dualidade -o feminino- resulta evidente aínda que tal superación ha de estar construída sobre o respeto da identidade diferencial de cada unha das categorías conformadoras do sistema.

A educación constitúe a ferramenta de maior alcance para o avance hacia a superación da discriminación de tipo sexista. Nesta liña o traballo nas distintas etapas da educación

formalizada e dun xeito especial naquelas que configuran a educación obrigatoria posúe unha enorme importancia.

Historicamente a institución escolar adoptou distintos sistemas culturais que permitiron vertebra-la relación entre as dúas categorías do sistema sexo-xénero con respecto á educación. Pasouse así dende a segregación inicial de sexos nos centros escolares á adopción xeralizada do formato de escola mixta. No momento presente a institución escolar atópase ubicada no paso dende un sistema cultural de escola mixta hacia unha coeducación real que supere realmente as apariencias e que oriente axeitadamente os aspectos máis ocultos que aínda posibilitan a pervivencia sexista no marco da educación formalizada.

A escola debe tomar conciencia do seu papel en relación á transmisión ou á superación do sexismo. Para iso cómpre desenvolver unha actuación dirixida en primeiro lugar á análise da pervivencia sexista na institución escolar para posteriormente establecer actuacións axeitadas á superación das eivas atopadas.

A investigación sobre sexismo no ámbito da institución escolar -tanto a referida a aspectos explícitos como a centrada en factores ocultos- tense visto notablemente incrementada en base á preocupación que supón a consecución dunha educación baseada en postulados verdadeiramente democráticos e dirixida ó desenvolvemento integral do ser humano. Esta investigación ten sido desenvolvida tanto dende as instancias administrativas como dende outras institucións de tipo científico e mesmo a partir da iniciativa do propio profesorado. Esta última -que se revela máis adecuada ás características reais de cada centro escolar e que está orientada pola propia práctica educativa desenvolvida no centro- constitúe un instrumento de longo alcance para a superación do sexismo explícito e implícito presente nos diversos centros educativos.

A pesar dos significativos cambios producidos nos últimos tempos en relación á superación da discriminación de tipo sexista nos contextos educativos existen aínda numerosas resistencias nos centros escolares hacia o avance, a todas luces aínda necesario, nesta dirección. Tales resistencias aparecen relacionadas cos vectores ideolóxicos que caracterizan institucionalmente a cada centro, coas características definidoras dos respectivos contornos socio-culturais, coa inercia e rutinización da práctica educativa así como con factores relacionados co pensamento individual do profesorado. Estas dificultades non deben de

impedi-los profresos no desenvolvemento dunha equiparación real de oportunidades entre ámbolos sexos dende a escola.

A formación inicial e continuada do profesorado -esta última executada especialmente mediante modalidades baseadas na reflexión sobre a propia práctica e contextualizadas na particular realidade de cada centro escolar- constitúen as armas de maior alcance para loitar contra a discriminación sexista dende o ámbito escolar. En relación co alumnado cómpre axudar ó mesmo dende a escola para que adquira esquemas críticos que faciliten a quebra da rutinización e a adopción da reflexión como hábito persoal.

Cómpre igualmente non esquecer que os avances hacia a superación da discriminación sexista constitúen, tamén no ámbito escolar, un proceso de deconstrucción con respecto á servidume do sistema sexo-xénero que incide directamente sobre a totalidade das estructuras sociais.

Por último a Administración Educativa posúe tamén unha función relevante con respecto á promoción da igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos dende a institución escolar. Tal función ha de concretarse tanto no establecemento de directrices ó respecto como no apoio ás accións desenvolvidas no marco do centro educativo ou mesmo no exercicio do control en relación ós indicadores que nel constaten.

CAPÍTULO 3:

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS NO ÁMBITO EDUCATIVO

CAPÍTULO 3:
DIMENSIÓN INSTITUCIONAL DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS NO ÁMBITO EDUCATIVO

"Hoxe en día pódese afirmar que temos un verdadeiro marco de dereito igualitario. Sen embargo esta plena equiparación de dereitos no ordenamento xurídico só garante unha igualdade teórica que, desgraciadamente non é suficente para acadar unha igualdade real"

SEVICIO GALEGO DA IGUALDADE (1998, p. 9)

3.1. A DIMENSIÓN INTERNACIONAL DA EQUIPARACIÓN DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS NO ÁMBITO EDUCATIVO

A promoción e defensa da igualdade de oportunidades entre homes e mulleres posúe no periodo actual unha nota caracterizadora que resulta diferencial con respecto a calquera pasado histórico lonxano. Esta especificidade xira en torno a un notable carácter universalizador que se foi construíndo basicamente -dun xeito progresivo e imparable- tralo remate da II Guerra Mundial e que atopa un claro correlato no proceso de globalización que define boa parte das configuracións sociais instaladas nas actuais sociedades avanzadas. Tal proceso de mundialización na loita pola superación da discriminación sexista atopa tamén proxección fóra dos límites do mundo máis desenvolvido, extendéndose tamén no ámbito da América Latina, de África ou de Asía, ó mesmo tempo que as diversas organizacións políticas de amplo espectro se fan progresivamente eco da cuestión (BLANCO, 1997).

Nos epígrafes posteriores ímonos referir a dous marcos referenciais de ámbito internacional que constitúen claros exemplos desta caracterización da loita pola equiparación entre os sexos en termos de oportunidades e dun xeito especial en relación ó eido educativo: a Organización das Nacións Unidas (ONU) e a Unión Europea (UE).

3.1.1. Organización das Nacións Unidas e igualdade de oportunidades entre os sexos

A Organización das Nacións Unidas (ONU) constitúe un marco de notable valor exemplificador en relación á globalización e ó proceso universalizador que caracteriza á defensa da igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos. Son numerosos, en efecto, os documentos e textos legais aparecidos no seo da ONU que, dende 1945, dan fe da sensibilidade da Comunidade Internacional ó respecto. Así xa na carta fundacional da ONU recollía o compromiso de *"reafirmar a fe nos dereitos fundamentais, na dignidade e no valor da persoa, na igualdade de dereitos entre homes e mulleres"*. Na mesma liña, dentro da *Declaración Universal dos Dereitos Humanos*, emitida pola Asemblea Xeral das Nacións Unidas en París o 10 de decembro de 1948, cítase (Artigo 26):

"I. Toda persoa ten dereito á educación (...) O acceso ós estudios superiores será igual para todos en función dos méritos respectivos.

II. A educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana e o fortalecemento do respeto ós dereitos humanos e ás liberdades fundamentais (...)"

En calquera caso esta Declaración constitúe un primeiro paso no proceso que pretende acadar unha orde internacional na que desaparezan todo tipo de discriminacións (GARCÍA MORIYÓN, 1999, p. 125).

En 1967 a ONU, recollendo a preocupación expresada dende o feminismo ante o incumplimiento sistemático da Declaración Universal dos Dereitos Humanos en relación ás mulleres, proclamou a *"Declaración sobre a Eliminación da Discriminación contra a Muller"*. Neste documento reconoñecíase que a pesar de certos progresos en materia de igualdade de dereitos, existía aínda unha significativa discriminación feminina con respecto ó varón e instaba ós gobernos e ás distintas organizacións non gubernamentais a tomar medidas para a superación de tal discriminación (ROIG, 1981, p. 6).

Posteriormente a permanencia global desta situación reiteradamente denunciada conduciría á ONU a declara-lo ano 1975 como *"Ano Internacional da Muller"* -Resolución 3010 (XXVII) da Asemblea Xeral de 19 de decembro de 1972- feito que habería de servir para insistir a escala mundial na atención sobre os dereitos femininos. O obxectivo desta declaración dirixíase á promoción da igualdade entre homes e mulleres, á definición dunha

sociedade na que a participación feminina fora real e plena, así como á articulación de estratexias para o desenvolvemento dese contorno social (INSTITUTO DE LA MUJER, 1999b, p. 8; p. 79).

A partir dese ano os diferentes aspectos relacionados coa discriminación sufrida pola muller foron incluídos sistematicamente en diferentes programas da ONU. Por outra banda a institucionalización pola ONU en 1975 do *"Decenio de las Naciónes Unidas para a Muller (1975-1985)"* baixo o lema *"Igualdade, Desenvolvemento e Paz"* potenciou a progresiva adopción de accións orientadas á superación da discriminación baseada no sexo.

A institucionalización a nivel transnacional, contando co apoio das Nacións Unidas, de efemérides simbólicas que posúen proxección no ámbito da vertebración social das categorías de xénero -tales como a do 8 de marzo (*Día Internacional da Muller Traballadora*)- serviu de aglutinante para a concentración de esforzos en torno a obxectivos concretos dentro do eido da igualdade de oportunidades. Estes obxectivos estiveron a miudo claramente relacionados coas esixencias específicas xurdidas das circunstancias particulares que conformaron os distintos contextos sociais[293].

Por outra parte son moitos os documentos da ONU que teñen feito referencia á existencia de discriminación por categorización de xénero e á necesidade de loitar contra a mesma (Véxase INSTITUTO DE LA MUJER, 1999b, pp. 75-77). Entre os máis coñecidos -por mor de ser anteriores a 1980- e relevantes -pola súa incidencia a nivel mundial- figuran os seguintes:

* Carta Fundacional das Nacións Unidas (1946)
* Declaración Universal dos Dereitos Humanos (1948)
* Convención sobre os Dereitos Políticos das Mulleres (1952)
* Convención relativa á loita contra as discriminacións na esfera do ensino (1960)[294]
* Convenio Internacional de Dereitos Económicos, Sociais e Culturais (1966)
* Convenio Internacional sobre Dereitos Civiles e Políticos e Protocolo Opcional (1966)

---

[293] *En 1976, por exemplo, formouse en Bruxelas o Tribunal Internacional de Crimes contra a Muller en resposta ás demandas xurdidas da I Conferencia Mundial sobre as Mulleres celebrada en México o ano anterior. Este tribunal, presidido por Simone de Beauvoir, pronunciouse daquela a favor da descolonización das mulleres e denunciou as múltiples variedades de violencia sexual, desenmascarando o seu carácter político (ERGAS, 1993, 557).*

[294] *Entraría en vigor en 1962. Tivo como referente as discriminacións por razón de raza, cor, sexo, idioma, relixión, opinión política ou de calquera outra índole.*

* Declaración sobre a Eliminación da Discriminación contra as Mulleres (1967)

* Declaración sobre Progreso Social e Desenvolvemento (1969)

* Estratexia de Desenvolvemento Internacional para a Segunda Década das Nacións Unidas (1970)

* Programa de Acción Concertada Internacional para o Avance das Mulleres (1970)

* Carta dos Dereitos e Deberes Económicos dos Estados (1974)

* Convención sobre a Eliminación de Tódalas Formas de Discriminación contra a Muller (1979)[295]

* Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción das Necesidades de Aprendizaxe Básica (1990)

Na opinión de GARCÍA MORIYÓN (1999, pp. 126-129) o notable volume destas directrices legais universais pon de manifesto a existencia dunha conciencia ética depurada e cada día máis implantada. Para este autor as características xerais comúns a este corpus normativo son a progresiva acentuación do dereito no sentido de favorecer ás persoas discriminadas, a progresiva adecuación dos organismos internacionais ós novos problemas que van aparecendo e a insistencia en que os dereitos humanos son un todo no que non se poden facer divisións.

Dentro do entramado organizativo que vertebra ás Nacións Unidas -sobre todo por medio da OIT, da UNESCO e da UNICEF- e en xeral á Comunidade Internacional tense producido tamén unha progresiva implicación en relación á loita pola equiparación de oportunidades entre os sexos. Neste ámbito destaca o labor de coordinación desenvolvido polas Comisións de Dereitos Humanos e da Condición da Muller, ámbalas institucións dependentes do Consello Económico e Social.

No ámbito educativo cómpre salientar, loxicamente, a acción da UNESCO que constituíu unha organización de acción temperá en relación á tal loita. A este respecto indica ROSALES (1997b, p. 21) que aínda que esta institución se ten preocupado especialmente por cuestións relacionadas co mantemento de lazos pacíficos e solidarios entre pobos e persoas, polo

---

[295] *Resolución 34/180 da Asemblea Xeral. Esta Convención entrou en vigor en 1981 e fixou unha pauta internacional para esclarece-lo concepto de igualdade entre mulleres e homes.O seu texto está formado por trinta Artigos que promulgan, cun valor xurídico obrigatorio, principios aceptados universalmente e medidas para conseguir que a muller disfrute da igualdade de dereitos en tódalas esferas, incluída a educativa, á que adica integramente o seu Artigo 10.*

respeto ós dereitos humanos e polo medio ambiente o certo é que tales temas implican multitude de subtemas entre os que se atopa a igualdade de dereitos entre homes e mulleres. Así dous documentos auspiciados por esta organización tiveron unha notoria incidencia no devir dos anos sesenta: a *"Convención contra a Discriminación na Educación"* (1960) e o *"Protocolo creando a Comisión de Conciliación e Bos Oficios"*, responsable de buscar puntos de superación de calquera disputa xurdida no seo da *"Convención contra a Discriminación en Educación"* (1962).

No contexto da acción de Nacións Unidas ó respecto do eido que nos ocupa, merece unha especial mención a constitución das diferentes *Conferencias Mundiais sobre a Muller* celebradas a partir de 1975. Estas accións constituíron un punto de encontro, de marcada proxección mundial, para a análise dos problemas directa ou indirectamente relacionados coa discriminación feminina, dos espacios concretos de discriminación, das trabas específicas que afectan ás relacións entre os xéneros, das relacións entre variables económicas e discriminación social e, sobre todo, para o debate sobre pautas e estratexias a seguir para a superación das situacións de discriminación. Ás diferentes conferencias desenvolvidas ata o de agora referirémonos a continuación.

3.1.1.1. As Conferencias Mundiais sobre as Mulleres: aspectos relacionados coa educación

As conferencias celebradas nas cidades de México, Copenhague, Nairobi e Beijing puxeron de manifesto o esforzo da ONU e de toda a Comunidade Internacional por facer efectiva a igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos en tódolos ámbitos da sociedade e amosaron a riqueza e variedade do movemento de promoción da condición feminina e as contradiccións que nel se presentan a miudo, especialmente aquelas que nacen da contraposición entre catro frontes, sempre dentro da acción institucional: as organizacións gubernamentais fronte ás non gubernamentais e o feminismo occidental fronte ó do terceiro mundo (BLANCO. 1997).

Dende 1975 -proclamado pola ONU como *Ano Internacional da Muller*- Nacións Unidas promoveu catro conferencias mundiais. A primeira delas tivo lugar en México no ano 1975 e nela aprobouse un *Plan de Acción para a Década 1975-1985*. A segunda conferencia foi convocada -mediante a Resolución 3520 (XXX) de 15 de decembro de 1975- para 1980 en Copenhague coa pretensión de revisa-los progresos realizados e axusta-los programas na

segunda metade da década deseñándose nela un "Programa de Acción" para ese periodo coa finalidade de promove-los obxectivos de emprego, saúde e educación. A terceira conferencia, desenvolvida en Nairobi (1985), xurdiu como resposta á imposibilidade de acada-los obxectivos anteriormente plantexados en tan curto tempo e foi destinada a avalia-los logros do decenio e a trazar estratexias que alcanzasen ata o ano 2000. Coa finalidade de avalia-los avances durante a década 1985-1995 convocouse a conferencia de Beijing, celebrada no mes de setembro de 1995, na que se aprobaron dous textos: -a *"Declaración de Beiging"* e a *"Plataforma de Acción"*- nos que se plantexa a necesidade de acelera-la aplicación das estratexias nacidas en Nairobi.

a. Conferencia de México

A *I Conferencia Mundial sobre as Mulleres* celebrouse na cidade de México do 19 de xuño ó 2 de xullo de 1975. Como froito desta conferencia xurdiu un *Plan de Acción Mundial* para a consecución dos obxectivos do Ano Internacional da Muller. No parágrafo 17 de tal plan afírmábase que os gobernos deberían de ofertar servicios para a igualdade de oportunidades en educación e formación, ademais de noutras áreas. No parágrafo 46 -referido á acción nacional- calificábase de mínima a consecución da alfabetización feminina, da coeducación técnica e de acceso igualitario á totalidade dos niveis educativos e incorporábanse medidas para impedi-lo abandono escolar.

A de *"Educación e Formación"* constituíu unha das áreas específicas para o deseño da acción nacional[296]. Nos parágrafos que conforman os contidos relativos a esta área salientouse a relevancia dun acceso feminino á educación equiparable ó masculino (Parágrafos 67-70). Ademais no Parágrafo 71 afírmábase que os gobernos *"deberían ofrecer igualdade de oportunidades para ámbolos sexos a tódolos niveis de educación e formación",* salientando que as medidas adoptadas deberían axeitarse á *Convención e Recomendación contra a Discriminación na Educación* que tiña sido promovida pola UNESCO (Parágrafo 72). No parágrafo 78 indicábase que *"Deberíase establecer educación primaria para nenas e nenos sen discriminación, gratuíta e obrigatoria"*. Insistíase tamén na necesidade de que os programas e currículos escolares foran iguais para homes e mulleres (Parágrafo 81). Con

[296] *Os postulados que se citan a continuación configuran o punto 24 do documento titulado* "*Resolucións e Decisións adoptadas pola Conferencia*".

respecto ós materiais curriculares sostíñase que *"Deberán re-avaliarse os libros de texto e outros materiais de ensinanza e en todo caso escritos de novo para asegurar que reflicten unha imaxe postiva das mulleres, con roles de participación na sociedade"* (Parágrafo 82). No mesmo parágrafo insistíase na necesidade de revisa-las estratexias metodolóxicas de ensinanza para asegura-la adaptación á promoción de cambios con respecto ás actitudes discriminatorias. No Parágrafo 83 manifestábase a necesidade de incentiva-la investigación para a identificación de prácticas non discriminatorias na educación, tendentes a garanti-la igualdade educativa. A importancia dos grupos mixtos e a conveniencia da titoría para ámbolos sexos quedou salientada no Parágrafo 84. Por último destacouse a necesidade de *"estimular na mesma medida a rapazas e rapaces, a través de programas vocacionais e de titorías de estudios para elexi-la súa carreira de acordo coas súas aptitudes e coñecementos reais, máis que por razón de estereotipos sexuais fondamente enraizados"* (Parágrafo 86).

A conferencia de México propuxo á ONU a proclamación da *"Década das Nacións Unidas para a Muller e o Desenvolvemento"* entre 1975 e 1985, na procura dunha acción sostida a nivel internacional. Esta proclamación suporía a activación dun plan de acción que comprometera á Comunidade Internacional e que implicara ós diversos organismos das Nacións Unidas (Véxanse Parágrafos 182 e 183).

Como mostra do espítiru da conferencia de México pode ser citado o Principio nº 6 dos recollidos no documento *"Declaración de México sobre a Igualdade das Mulleres e a súa Contribución ó Desenvolvemento e á Paz"*. Alí afírmase explicitamente que *"as mulleres, como os homes, necesitan oportunidades para desenvolver ó máximo o seu potencial intelectual. As políticas e programas nacionais deberían pois ofertarlles un pleno e igual acceso á educación e á formación a tódolos niveis, ó tempo que deberán asegurarse de que ditos programas e políticas están conscentemente orientados hacia as ocupacións e novos roles consistentes coas súas necesidades e auto-realización e as necesidades do desenvolvemento nacional"*.

b. Conferencia de Copenhague

A *"Conferencia Mundial da Década das Nacións Unidas para as Mulleres: Igualdade, Desenvolvemento e Paz"*, celebrouse en Copenhague do 14 ó 30 de Xullo de 1980. O subtema escollido para esta conferencia foi o de *"Emprego, Saúde e Educación"* (Resolución 33/185

de 29 de xaneiro de 1979). A conferencia deu lugar a un *"Programa de Acción"* para a segunda metade da década 1980-1985 no que se destacou a relevancia que para o avance da muller teñen os tres elementos do subtema que definen áreas instrumentais respectivas para o desenvolvemento dos países (INSTITUTO DE LA MUJER, 1999b, p. 121; p. 145). Dito Programa de Acción sería respaladado pola ONU mediante a Resolución 35/136.

No Parágrafo 50 do documento conclusivo emitido pola conferencia recóllese que entre as estratexias nacionais para acelera-la plena participación feminina no desenvolvemento económico e social figuraba a de que *"os gobernos deberían, onde sexa apropiado, deseñar certas estratexias especiais de transición e establecer mecanismos compensatorios dirixidos a acada-la igualdade de oportunidades en educación, emprego e saúde como medio de supera-las dificultades existentes na administración nacional, no sistema educativo (...) e similares entendéndose claramente que as estratexias especiais están destinadas a correxir desequilibrios e discriminacións e cesarán cando estos xa non existan"*. Afírmábase tamén que os gobernos deberían deseñar programas nacionais nas áreas prioritarias de saúde, educación e emprego dirixidos ás mulleres para fomenta-la súa participación total a nivel nacional (Véxase Parágrafo 53.d).

No ámbito concreto da educación a conferencia sinalou, entre outros obxectivos, o establecemento de igualdade de xénero no acceso ás oportunidades de educación a tódolos niveis (Parágrafo 165), a modificación de actitudes estereotipadas sobre os roles de homes e mulleres (Parágrafo 166), a inclusión da non violencia de xénero nos programas educativos (Parágrafo 167 e 168), a oferta de programas innovadores (Parágrafo 169), a mellora do enlace entre a educación e o emprego feminino (Parágrafo 170) e o incremento da participación igualitaria na ciencia e na tecnoloxía (Parágrafo 172).

Entre as metas categorizadas como obxectivos prioritarios de acción dentro do ámbito educativo a conferencia contemplou as seguintes:

* Promover programas educativos dirixidos a modifica-los papeis tradicionais asignados a mulleres e a homes (Parágrafo 176).

* Alenta-la educación gratuíta e obrigatoria no seu nivel primario, implantando no mesmo a coeducación (Parágrafo 179).

* Potencia-lo acceso feminino a estudios de ciencias, matemáticas e tecnoloxía (Parágrafos 180 e 181).

* Examina-los currículos e os materiais didácticos con vistas a elimina-los rasgos sexistas estereotipados (Parágrafo 182).

* Deseñar cursos de formación do profesorado destinados á ruptura dos estereotipos sexistas na práctica educativa (Parágrafos 187 e 188).

* Promove-la investigación sobre muller e educación a fin de combati-las actitudes discriminatorias nese eido (Parágrafo 193).

A conferencia de Copenhague demandou da UNESCO que, en colaboración conxunta con outros órganos e organizacións de Nacións Unidas, preparase estudios e proxectos con vistas a axudar ós gobernos a avalia-los progresos realizados e os obstáculos atopados polas mulleres para acceder e disfrutar de oportunidades parellas ás dos varóns con respecto a ensino primario, secundario e postsecundario.

Unha das resolucións incluídas no documento *"Resolucións e decisións adoptadas pola conferencia"* -a número 30- referíuse especificamente á *"Promoción da igualdade en educación e formación"* (Véxase INSTITUTO DE LA MUJER, 1999b, p. 217).

c. Conferencia de Nairobi

A *"Conferencia Mundial para o Exame e a Avaliación dos Logros do Decenio das Nacións Unidas para a Muller: Igualdade, Desenvolvemento e Paz"* celebrouse en Nairobi (Kenya) entre o 15 e o 26 de xullo de 1985. Na mesma participaron persoas representantes de 157 países que aprobaron unha serie de estratexias dirixidas á mellora da condición feminina no mundo e que, á súa vez, serían refrendadas pola ONU (Resolución 40/108 de 13 de decembro de 1985).

Esta conferencia respostou á necesidade de tomar medidas concretas para a superación dos obstáculos atopados ó longo do desenvolvemento do *Plan de Acción Mundial* de 1975 e do *Programa de Acción* de 1980, xurdidos das anteriores conferencias mundiais, aínda expresando a validez dos grandes obxectivos -igualdade, desenvolvemento e paz- establecidos en tales accións.

Dentro das estratexias básicas referidas á consecución da igualdade -Parágrafo 56- afírmase: *"Deben eliminarse totalmente os atrancos á igualdade da muller derivados de conceptos estereotipados, ideas preconcebidas e actitudes negativas hacia a muller. Para*

eliminar eses obstáculos fará falta, ademais dunha lexislación apropiada, educar á poboación en xeral por cauces oficiais e extraoficiais". En relación a este ámbito da igualdade insistíuse na necesidade de fomentar novos métodos de ensinanza, especialmente en relación ás técnicas audiovisuais, para demostra-la igualdade entre os sexos (Parágrafo 83). Neste mesmo parágrafo afírmábase que os programas, plans de estudio e normas de ensinanza e capacitación deberían de ser iguais para estudiantes de ámbolos sexos e que *"deben de avaliarse e actualizarse constantemente os libros de texto e demais material didáctico e reestructuralos e reelaboralos se fora preciso a fin de asegurarse que de que neles se mostre unha imaxe positiva e dinámica da muller interesada en participar e ó home activamente adicado a tódolos aspectos das responsabilidades familiares"*.

No marco das esferas concretas de acción, adicouse un epígrafe específico á educación. Nese epígrafe fíxose referencia, entre outros, ós seguintes aspectos:

* A educación está na base da promoción e mellora da condición social da muller. Os gobernos deben de adecua-la educación feminina ás realidades do mundo en desenvolvemento. Cómpre ter en conta a convención da UNESCO de 1960 contra a discriminación na ensinanza (Parágrafo 163).

* Cómpre examina-los plans de estudio dos centros escolares públicos e privados, revisa-los libros de texto e os mateirais didácticos e dar unha nova orientación ó persoal docente para superar toda concepción discriminatoria estereotipada baseada no sexo (Parágrafo 167).

* A promoción de estudios sobre a muller e a aplicación dos resultados no marco escolar contribuirá a crear unha sociedade na que homes e mulleres participen en pé de igualdade (Parágrafo 168).

* Débese estimular ás alumnas no estudio das áreas científicas, técnicas e empresariais a tódolos niveis (Parágrafo 169).

* É neceario introducir en tódolos niveis educativos programas para que o home asuma as mesmas responsabilidades que a muller na crianza de fillos e fillas e no mantemento do fogar (Parágrafo 173).

d. Conferencia de Beijing

A *IV Conferencia Mundial sobre a Muller* celebrouse en Beijing do 4 ó 15 de setembro de 1995. Como froito da mesma foi emitida a *"Declaración de Beijing"* así como unha

"Plataforma de Acción" que foron recomendadas á Asemblea Xeral da ONU para a súa aprobación.

No documento que recolle a declaración da conferencia, aínda recoñecendo a existencia dunha mellora ó longo do decenio anterior con respecto á situación global da muller, poñíase de manifesto a existencia de notables desigualdades en termos de oportunidades entre homes e mulleres (Punto 5). De igual xeito salientábase a decisión de *"adoptar medidas que sexan necesarias para eliminar tódalas formas de discriminación contra as mulleres e as nenas e suprimir tódolos atrancos á igualdade de xénero e ó adianto e potenciación do papel da muller"* (Punto 24), alentando ós varóns á plena participación en tódalas accións encamiñadas a garanti-la igualdade (Punto 25). Ademais o Punto 30 da declaración expresou a decisión de *"garanti-la igualdade de acceso e a igualdade de trato de homes e mulleres na educación"*. A declaración de Beijing recolleu asemade o compromiso dos gobernos de integrar unha perspectiva de xénero en tódolos seus programas e orientacións políticas (Punto 38).

A *Plataforma de Acción* constituíu o programa encamiñado a crea-las condicións necesarias para a potenciación do papel feminino na sociedade, tentando polo tanto unha aceleración das estratexias saídas da conferencia de Nairobi, consideradas na súa maioría como aínda pendentes de ser satisfactoriamente acadadas (Parágrafo 42). Nesta Plataforma destácase que a nena de hoxe será a muller do mañán polo que a acción sobre aquela -dun xeito especial por medio da educación- ten unha enorme relevancia para acada-los obxectivos de igualdade, desenvolvemento e paz (Parágrafo 39).

Citouse, entre as esferas de especial preocupación ás que é necesario atender polos gobernos e pola Comunidade Internacional, a existencia de *"disparidades, insuficiencias e desigualdade de acceso en materia de educación e capacitación"* para a muller (Parágrafo 44).

Nesta conferencia a educación e a capacitación da muller constitutíron un dos núcleos de obxectivos estratéxicos e de toma de medidas dentro da *Plataforma de Acción* (Véxanse Parágrafos 69-88). Ó respecto afírmase explicitamente: *"A educación non discriminatoria beneficia tanto ás nenas como ós nenos e, dese xeito, conduce en última instancia a relacións máis igualitarias entre mulleres e homes"* (Parágrafo 69). *"A creación dun contorno educacional e social no que se trate en pé de igualdade ás mulleres e ós homes, ós nenos e ás nenas, no que se lles alente a acada-lo seu pleno potencial (...) e no que os recursos*

educacionais promovan imaxes non estereotipadas das mulleres e dos homes contribuiría eficazmente a elimina-las causas da discriminación contra as mulleres e os homes" (Parágrafo 72). Constatouse que a existencia dun sesgo de xénero nos programas de estudio e no material didáctico actúa como reforzador das funcións tradicionais das nenas e das mulleres, privando a estas últimas de participar axeitadamente na sociedade (Parágrafo 74). Salientouse de xeito especial a existencia deste sesgo sexista no ámbito das ciencias e da tecnoloxía (Parágrafo 75). Co obxecto de supera-la desigualdade entre os sexos no que atinxe ó ámbito educacional a conferencia propuxo a articulación de diversas medidas centradas en varios obxectivos; entre eles -ademais dos de *"Asegura-la igualdade de acceso á educación", "Elimina-lo analfabetismo entre as mulleres", "Aumenta-lo acceso das mulleres á formación profesional, a ciencia, a tecnoloxía e a educación permanente"*, *"Asignar recursos suficientes para as reformas da educación e vixila-la aplicación desas reformas"* e *"Promove-la educación e a capacitación permanentes das nenas e das mulleres"*- figura tamén, máis directamente relacionado co noso estudio, o de *"Establecer sistemas de educación e capacitación non discriminatorios"* (Parágrafo 83). En relación a este obxectivo estratéxico concreto establecéronse diversas medidas que se consideraron adoptables por parte das autoridades educativas e dos gobernos:

a) Formular recomendacións e elaborar plans de estudio, libros de texto e material didáctico libres de estereotipos baseados no xénero para tódolos niveis de ensinanza, incluída a formación de persoal docente.

b) Elaborar programas de ensinanza e material didáctico para persoas educadoras que aumenten a comprensión da contribución feminina e masculina na familia e na sociedade.

c) Elaborar materiais didácticos para ensinantes que incrementen a comprensión da súa función educativa no eido do xénero.

d) Adoptar medidas para que o profesorado feminino posúa idénticas posibilidades e categorías que o masculino.

g) Apoiar e realizar estudios e investigacións sobre o xénero en tódolos niveis do ensino, aplicándoos á elaboración de programas, libros e recursos didácticos.

i) Elaborar programas de educación en materia de dereitos humanos e que incorporen a dimensión de xénero en tódolos niveis do ensino.

l) Promover, co apoio de pais e nais e en colaboración co persoal e as institucións docentes, a elaboración de programas educativos para nenas e nenos e a creación de servicios integrados.

m) Proporcionar instalacións recreativas e deportivas accesibles a ámbolos sexos e que teñan en conta os aspectos relacionados co xénero.

p) Garantir que a igualdade de xénero se respete nas instalacións educativas.

Outro núcleo, no que respecta ós obxectivos estratéxicos expresados na *Plataforma de Acción*, estivo constituído polos dereitos humanos da muller. No seu contexto recolleuse o obxectivo estratéxico -denominado I.1.- de *"Promover e protexe-los dereitos humanos da muller, mediante a plena aplicación de tódolos instrumentos de dereitos humanos, especialmente a convención sobre a eliminación de tódalas formas de discriminación contra a muller"* e, entre as medidas que o desenvolvían, incluíase a de *"Elaborar un programa amplo de educación sobre dereitos humanos co obxecto de aumenta-la conciencia da muller acerca dos seus dereitos humanos e aumenta-la conciencia doutras persoas acerca dos dereitos humanos da muller"* (Parágrafo 230, Apartado f).

Artellouse igualmente un bloque de obxectivos estratéxicos referidos de xeito particular á nena. Un destes obxectivos -o denominado L.4.- pretendía *"Elimina-la discriminación contra as nenas na educación e na formación profesional"* e entre as medidas para a consecución de dito obxectivo figuraba (Véxase Parágrafo 279):

* Velar porque a totalidade das nenas e dos nenos teñan acceso universal e en condicións de igualdade á ensinanza primaria, conforme ó estipulado no artigo 28 da *"Convención das Nacións Unidas sobre os Dereitos do Neno"*.

* Fomenta-la instrucción en materia de dereitos humanos nos programas de ensinanza, incluíndo a idea de que os dereitos humanos da muller e da nena son inseparables dos dereitos humanos universais.

* Elaborar programas para persoal docente que lle permita aplicar estratexias efectivas de ensinanza nas que se teña en conta a perspectiva de xénero.

* Fomenta-la participación plena e igual de alumnos e alumnas en todo tipo de actividades culturais.

A *IV Conferencia Mundial sobre a Muller* de Beijing supuxo a institucionalización do tradicional encontro alternativo no *Foro das Organizacións non Gubernamentais* de Huairou e, como nos casos anteriores, convertiu os encontros nun crisol das loitas ideolóxico-politicas dos distintos poderes e contrapoderes mundiais, dende as grandes organizacións relixiosas ás grandes potencias pasando por diversas corporacións políticas. Os documentos finais

supuxeron claros avances con respecto ós aprobados na anterior conferencia de Nairobi, ó tempo que a propia reunión tivo unha notable repercusión nos medios de comunicación e, polo tanto, na política institucional dos distintos estados e na cidadanía en xeral (BLANCO, 1997, p. 168).

Durante o mes de xuño de 2000 desenvolveuse na sede de Nacións Unidas en New York un proceso de avaliación do progreso acadado trala aplicación das estratexias de Nairobi e da plataforma de acción de Beijing. Neste proceso estudiáronse tamén novas accións e iniciativas para o ano 2000 e posteriores. O proceso denominouse *"Beijing+5. Mulleres 2000: Igualdade de xénero, desenvolvemento e paz para o século XXI"* e nel tomaron parte os Estados membros da ONU, os membros asociados de comisións económicas rexionais, organismos especializaos das Nacións Unidas así como diversas ONG con estatuto consultivo.

3.1.2. A equiparación de oportunidades entre os sexos na normativa da Unión Europea

A incorporación de España á Unión Europea supuxo a posibilidade de apropiación dos instrumentos xurídicos aprobados polas institucións comunitarias e polo tanto a aceptación dos presupostos comunitarios relacionados coa igualdade de oportunidades entre os sexos e a aportación para a construcción do corpus normativo común (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1994a, p. 5). Así por exemplo xa o Artigo 119 do tratado constitutivo da CEE establecía o principio de igualdade de retribución entre traballadores masculinos e femininos para un mesmo traballo. Aínda que esta era inicialmente a única disposición do tratado referida á discriminación por materia de sexo, as institucións comunitarias foron adoptando con posterioridade unha serie de resolucións encamiñadas a loitar contra a desigualdade de xénero nun proceso que tivo o seu inicio no cumio de París de 1972 no que Comisión someteu ó Consello de Ministros un *"Programa de Acción Social"* no que un dos obxectivos sería o de *"crear unha situación na que se asegure a igualdade entre os homes e as mulleres no mercado de traballo da Comunidade, mellorando as condicións económicas e psicolóxicas así como a infraestructura social e pedagóxica"*. A partir desta proposta da Comisión haberíase de desenvolver unha considerable actividade no seo da

Comunidade Europea orientada a conqueri-la igualdade de oportunidades entre homes e mulleres. Diversas institucións comunitarias camiñaron en idéntico sentido[297].

A preocupación equiparadora de dereitos e oportunidades viña de lonxe: xa no *Convenio para a Protección dos Dereitos Humanos e as Liberdades Fundamentais*, emitido polo Consello de Europa (4-11-1950) se facía referencia á non discriminación por razón de sexo. De igual xeito no Libro Branco sobre o futuro da política social europea afirmábase que unha solidariedade baseada na igualdade entre homes e mulleres constituía un elemento fundamental para o crecemento, a competitividade e o emprego (Véxase COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1996, p. 22). Por outra parte as demandas equiparadoras ás institucións comunitarias xurdiron dende moi diferentes ámbitos dentro do marco xeográfico e político comunitario[298].

Esta consideración da cuestión á que facemos referencia plásmase nun corpus extenso conformado por unha diversa tipoloxía normativa. Dentro do espectro tipolóxico no que se expresan as normas promovidas no seo da Comunidade Europea en relación á igualdade de oportunidades entre os sexos cómpre diferencia-los distintos formatos que as mesmas poden presentar. Son os máis relevantes (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1994d, pp. 25-26; BALDOVÍ, 1998, pp. 77-80):

* *Directivas:* obrigan a tódolos estados membros en canto ó obxectivo a acadar pero permiten elexi-los medios para acadar tal finalidade en cada contexto. As Directivas han de ser integradas dentro da lexislación de cada unha das nacións e o seu incumprimento pode ser reclamado ante os tribunais de xustiza da Comunidade.

* *Decisións:* esta tipoloxía normativa caracterízase pola súa estricta obrigatoriedade -pode ser esixida tanto a persoas físicas como xurídicas- sen que proceda adaptación algunha ás particularidades lexislativas de cada país.

---

[297] *Tanto o Consello de Europa como o Parlamento Europeo e o Comité Económico e Social teñen insistido na necesidade de que a Unión amplíe a súa actuación no eido da igualdade de oportunidades entre os sexos (Véxase COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1996, p. 23).*

[298] *Sirva como exemplo a carta de recomendacións que para avanzar na equiparación se fixeron á Comisión Europea, no marco dos Artigos 126 e 127 do tratado da Unión Europea, dende a Universidade de Verán de Lisboa en xullo de 1994 (Véxase AA. VV., 1995, p. 447): necesidade de encontros internacionais, inclusión na formación inicial do futuro profesorado, previsión de financiamento para o desenvolvemento de estudios multidisciplinares e interdisciplinares sobre o xénero, presencia de redes de información e documentación así como a priorización da acción no ámbito educativo dentro do IV Programa de Acción.*

* *Recomendacións e Dictames:* non son vinculantes para os membros da Comunidade aínda que poden producir efectos xurídicos indirectos para medidas posteriores.

* *Resolucións:* constitúen compromisos políticos do Consello que permiten á Comisión presentar posteriormente propostas de decisión sobre asuntos determinados. Conteñen os principios xerais que deben de servir á Comisión para elabora-las medidas de carácter xurídico.

A continuación recollemos algunhas das normas máis relevantes -clasificadas de acordo coa anterior tipoloxía- orixinadas no seo da Comunidade Europea e referidas ó tratamento da igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos.

3.1.2.1. A perspectiva igualitaria nas Recomendacións comunitarias

Algunhas das Recomendacións comunitarias máis sobranceiras referidas á equiparación entre os sexos son as seguintes (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1994d):

a. Recomendación do Consello do 13 de decembro de 1984 relativa á promoción de accións positivas en favor das mulleres (84/635/CEE)

O Consello recomendaba na mesma ós estados membros a adopción de políticas de acción positiva destinadas a elimina-las desigualdades de feito das mulleres con respecto ós homes, eliminando ou compensando os efectos perxudiciais para a muller no contorno laboral e fomentando a participación feminina en diferentes actividades profesionais nas que están subrepresentadas. As accións positivas deberían, na medida do posible incluír entre os seus aspectos a información, os estudios sobre a realidade, a diversificación de opcións laborais, os servicios de apoio, a incorporación ós postos de responsabilidade profesional e a promoción de medidas complementarias. Ademais as accións positivas deberían de implicar distintos ámbitos sociais.

b. Recomendación da Comisión do 24 de novembro de 1987 sobre a formación profesional das mulleres (87/567/CEE)

Recomendábase ós estados membros a adopción de políticas orientadas a favorece-la participación feminina en accións de formación, en especial as vencelladas a profesións con futuro. Esta Recomendación dirixiuse prioritariamente ó acceso feminino a ámbitos profesionais dos que tradicionalmente estaba excluída a muller para o que cómpre crear

servicios de apoio e orientación específicos, reaxusta-los plans de estudio tradicionais, construír unha estructura axeitada a estas finalidades, etc.

A Comisión plantexaba para acadar estas metas a creación dun sistema de becas que compensaran a desavantaxe social da muller -en especial dos sectores economicamente menos favorecidos- a facilitación da incorporación feminina a programas comunitarios tales como *Comett*, *Erasmus* ou *Petra*, activadores de saídas laborais e o achegamento feminino ás novas tecnoloxías (Véxase SUBIRATS e TOMÉ, 1992a, pp. 20-21).

En todo caso esta acción quedaba enmarcada nun proceso amplo que implicaba colaboración do conxunto dos axentes afectados -autoridades educativas, servicios de orientación educativa e profesional, organismos de formación, etc.- contando coa colaboración de persoal especializado en igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos (Artigo 2.b.). As accións formativas deberían de ser descentralizadas para facilita-la súa eficacia e distribución (Artigo 2.d.). Igualmente deberíanse de ofertar imaxes da muller desempeñando actividades relacionadas con profesións de futuro e non tradicionais (Artigo 2.e.). Sería necesario facilita-la participación feminina no ensino superior, principalmente nos eidos tecnolóxico e técnico (Artigo 2.f.). Estimularíase ademais ás mulleres a crea-las súas propias actividades e arbitraríanse accións formativas específicas destinadas a elas.

c. Outras Recomendacións comunitarias neste ámbito

* Recomendación da Comisión do 27 de novembro de 1991 relativa á promoción da dignidade da muller e do home no traballo e ó código de conducta sobre as medidas para combati-lo acoso sexual (92/131/CEE).

* Recomendación do Consello do 31 de marzo de 1992 sobre o coidado dos nenos e das nenas (92/241/CEE).

* Recomendación 1281 da Asemblea Parlamentaria do Consello de Europa (1995) relativa á igualdade dos sexos no ámbito da educación: nela invítase ás autoridades competentes a revisa-lo material e os métodos de ensino para promover unha linguaxe non discriminatoria e unha ensinanza non sexista.

3.1.2.2. Directivas comunitarias para a equiparación

Algunhas das Directivas de maior incidencia sobre as políticas comunitarias no eido da equiparación entre os sexos son as seguintes (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1994c)

* Directiva do Consello do 10 de febreiro de 1975 relativa á aproximación das lexislacións dos estados membros que se refiren á aplicación do principio de igualdade de retribución entre os traballadores masculinos e femininos. (75/117/CEE).

* Directiva do Consello do 9 de febreiro de 1976 relativa á aplicación do principio de igualdade de trato entre homes e mulleres no que se refire ó acceso ó emprego, á formación e á promoción profesional e ás condicíóns de traballo. (76/207/CEE).

* Directiva do Consello do 19 de decembro de 1978 relativa á aplicación progresiva do principio de igualdade de trato entre homes e mulleres en materia de seguridade social. (79/7/CEE).

* Directiva do Consello do 24 de xullo de 1986 relativa á aplicación do principio de igualdade de trato entre homes e mulleres nos réximes profesionais de seguridade social. (86/378/CEE).

* Directiva do Consello do 11 de decembro de 1986 relativa ó aplicación do principio de igualdade de trato entre homes e mulleres que exerzan unha actividade autónoma, incluídas as actividades agrícolas, así como sobre a protección da maternidade. (86/613/CEE).

* Directiva do Consello do 19 de outubro de 1992 relativa á aplicación de medidas para promove-la mellora da seguridade e a saúde no traballo da traballadora embarazada, que dera a luz ou en período de lactancia. (92/85/CEE).

* Directiva específica con arreglo ó apartado 1 do Artigo 16 da Directiva 89/391/CEE.

3.1.2.3. Algunhas Resolucións comunitarias sobre igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos

A pesar de que obviamente as Resolucións comunitarias sobre a igualdade de oportunidades entre os sexos que posúen maior relevancia e impacto son aquelas que deron lugar os diferentes Programas de Acción Comunitaria (PAC), existen outras Resolucións das Comunidades Europeas sobre a igualdade de oportunidades entre home e muller (Véxase COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1994a). Algunhas delas son as seguintes:

* Resolución do Consello do 12 de xullo de 1982 sobre a promoción da igualdade de oportunidades para a muller.

* Resolución do Consello do 7 de xuño de 1984 relativa ás accións encaminadas a combati-lo paro das mulleres. (84/CI61/02).

* Resolución do Parlamento Europeo do 11 de xuño de 1986 sobre as agresións á muller.

* Resolución do Parlamento Europeo do 10 de marzo de 1988 sobre o non respeto das Directivas en materia de igualdade de trato entre mulleres e homes.

* Resolución do Parlamento Europeo do 10 de marzo de 1988 sobre a muller e o emprego.

* Resolución do Consello do 16 de decembro de 1988 sobre a reintegración profesional e a integración profesional tardía das mulleres. (88/C333/01).

* Resolución do Parlamento Europeo de 8 de outubro de 1991 sobre as repercusións da sentencia do Tribunal de Xustiza no asunto nº 109188 sobre igualdade de trato para homes e mulleres.

* Resolución do Parlamento Europeo de 13 de decembro de 1991 sobre a aplicación da Terceira Directiva do Consello relativa á aplicación progresiva do principio de igualdade de trato para homes e mulleres en materia de seguridade social. (79/7/CEE do 19 de decembro de 1978).

3.1.2.4. Outras normas comunitarias relacionadas coa igualdade xurídica entre os sexos

Aparte dos formatos normativos referidos existen outras normas de aplicación no marco comunitario que tamén se refiren a diversos aspectos relacionados coa igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1994b):

* Artigo 119 do Tratado Constitutivo da Comunidade Económica Europea do 25 de marzo de 1957 que fixa o principio de igualdade de retribución entre traballadores e traballadoras.

* Decisión da Comisión do 9 de decembro de 1981 relativa á creación dun comité consultivo para a igualdade de oportunidades entre as mulleres e os homes. (82/43/CEE). Este Comité -formado por persoas representantes dos organismos nacionais con funcións no ámbito da igualdade de oportunidades- oriéntase á función de asesoramento da Comisión en relación á equiparación de oportunidades entre ámbolos sexos e a fomenta-lo intercambio de experiencias neste eido (Art. 2). Pode contar ademais con persoas expertas en determinados ámbitos (Art. 7).

* Carta Comunitaria dos dereitos das persoas traballadoras de 9 de decembro de 1989.

* Declaración do Consello do 19 de decembro de 1991 relativa á aplicación da Recomendación da Comisión sobre a protección da dignidade da muller e do home no traballo, incluído o código práctico encamiñado a combati-lo acoso sexual (921C 27101).

* Tratado da Unión Europea do 7 de febreiro de 1992 sobre o Artigo 119 do tratado constitutivo da Comunidade Europea.

* Tratado da Unión Europea do 7 de febreiro de 1992. Acordo sobre a política social celebrado entre os estados membros a excepción do Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda do Norte.

3.1.2.5. Os Programas de Acción Comunitaria

A Comunidade Europea consciente da necesidade de correxir situacións de desigualdade difundiu, a partir do inicio da década dos oitenta, diversos *Programas de Acción Comunitaria* (PAC) destinados a mellora-la situación existente tanto en cada estado membro de xeito particular como a nivel comunitario global. De tódolos xeitos cómpre salientar que a Unión Europea, como organización global, tende a rexeitar expresamente a creación dun monopolio no eido das accións equiparadoras entre os sexos dado que o principal papel ha de ser desenvolvido polos diferentes membros[299] (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1996, p. 24).

a. I Programa de Acción Comunitaria (1982-1985)

O I PAC foi aprobado mediante a Resolución do Consello do 12 de xullo de 1982 sobre a promoción da igualdade de oportunidades para a muller na que o Consello da Unión Europea, xuzgando que a maioría das accións desenvolvidas a nivel europeo con vistas á promoción da igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos -e en particular a adopción polo Consello, con base nos artigos 100 e 235 do tratado constitutivo da Comunidade Económica Europea, das Directivas 75/117/CEE, 76/207/CEE e 79/7/CEE- tiñan desempeñado un papel importante para a mellora da situación global da muller, aínda que persistía a desigualdade de feito no campo do emprego, apoiou unha comunicación da Comisión Europea referida a un Programa de Acción da Comunidade sobre a promoción da igualdade de oportunidades entre os sexos

---

[299] *Nesta liña posuíron grande relevancia as accións comunitarias rexionalizadas tendentes á apertura de novos horizontes socio-laborais para as mulleres. Dentro delas destacou pola súa incidencia o programa "Now" ("Novas oportunidades para as mulleres") que se desenvolveu entre 1994 e 1999. Sobre este programa e sobre as iniciativas que o integran -* "*Óptima*"*, etc.- véxase por exemplo o nº 18 da publicación Mulleres (1995).*

para o periodo 1982-1985, centrado na *"realización da igualdade de oportunidades na práctica, en particular mediante programas de acción positiva* [300]*"* e dirixido a asegura-lo respeto do principio de igualdade de trato entre homes e mulleres. Dita comunicación da Comisión definía os obxectivos particulares e as liñas comúns de acción no campo da igualdade (boa parte delas constituían unha prolongación da aplicación das directivas adoptadas polo propio Consello). Tales obxectivos deberían guia-la acción dos estados membros nos seus esforzos por aplica-lo principio de igualdade de oportunidades, sen discriminación respecto ás mulleres, con independencia da súa situación económica.

O Consello suxería pois a creación de organismos nacionais para a promoción do traballo da muller e da igualdade de oportunidades entre os sexos. Do mesmo xeito salientaba a necesidade de desenvolver accións de sensibilización e de información que permitiran a evolución das mentalidades con respecto ás formas de comparti-las responsabilidades profesionais, familiares e sociais e convidaba ós estados membros a cooperar coa Comisión nesta acción de sensibilización[301].

Insistíase igualmente na necesidade de promoción do emprego mixto en tódolos sectores e en tódalas profesións[302], así como na conveniencia de acadar unha representación feminina máis equilibrada nos diferentes niveis de responsabilidade.

Por último o Consello enfatizaba na necesidade de ter en conta a dimensión da igualdade de oportunidades á hora de elaborar e aplica-las diferentes políticas de ámbito comunitario.

b. II Programa de Acción Comunitaria (1986-1990)

O II PAC oficializouse mediante a Resolución do Consello do 24 de xullo de 1986 relativa ó fomento da igualdade de oportunidades para as mulleres. (86/C 203/02). Nesta Resolución o Consello, tomando como base os textos legais e demais instrumentos adoptados a nivel

---

[300] *O termo "acción positiva" é utilizado a partir de 1970 ligado ás estratexias de loita contra a discriminación por razóns de sexo, raza, relixión e outras discriminacións indirectas. Conceptualmente a acción positiva refírese a medidas concretas destinadas a ser implementadas na práctica e a concreta-las directrices xurdidas no plano lexislativo ó respecto da igualdade de oportunidades.*

[301] *A Comisión comprometíase a presentar un informe sobre os progresos realizados neste eido, así como sobre a execución do novo programa. Este informe sería elaborado en base ás informacións recollidas nos estados membros. Igualmente estes estados deberían enviar á Comisión outro informe sobre os progresos realizados a nivel nacional. Con anterioridade ó remate de 1985 elaboraríase un balance global das accións emprendidas.*

[302] *A este respecto o Consello aconsellaba evita-las normas protectoras específicas para as mulleres dentro do mercado de traballo.*

comunitario sobre o fomento da igualdade de oportunidades para as mulleres[303] e de acordo coas propostas da propia Comisión, confirmaba a necesidade de desenvolver e intensifica-la acción emprendida nos ámbitos comunitario e nacional mediante unha política de envergadura sistemática e coherente encamiñada a suprimi-las desigualdades de feito entre ámbolos xéneros.

O obxectivo deste II PAC foi o de convertir en realidade a equiparación na vida económica, social e cultural. O Consello convidaba ós estados membros a aplicar accións apropiadas:

* Garantir unha aplicación efectiva do dereito existente en materia de igualdade mediante unha información sistemática, o desenvolvemento de mecanismos axeitados para garanti-lo seguimento e a elaboración de disposicións relativas á igualdade de oportunidades.

* Desenvolver unha acción global e coordinada nos ámbitos da educación e da formación, dirixida a unha participación máis equilibrada de homes e mulleres nos diferentes centros de ensinanza e á diversificación das opcións nese ámbito (en especial aqueles relacionados coas novas tecnoloxías).

* Toma-las medidas axeitadas encaminadas a fomentar unha mellor participación das mulleres nos empregos relacionados coa introducción das novas tecnoloxías, desenvolver e intensifica-las accións concretas en favor do emprego feminino e adoptar unha política máis sistemática de fomento de carácter mixto do emprego en tódolos niveis, en particular mediante o desenvolvemento de accións positivas en tódolos ámbitos.

* Desenvolve-las medidas encamiñadas a fomenta-lo reparto das responsabilidades familiares e profesionais mediante accións de sensibilización por medio de campañas de información e organización realzando os aspectos positivos da igualdade co fin de favorece-la evolución das mentalidades, implicando en especial ós medios de comunicación e diversificando os públicos ós que se dirixen co obxecto de chegar a tódolos actores da vida política, social, profesional, educativa e, en particular, ás propias mulleres.

---

[303] *Esta Resolución alude explicitamente á Directiva 75/117/CEE relativa á aproximación das lexislacións referidas á aplicación do principio de igualdade de retribución entre os traballadores e traballadoras, á Directiva 76/207/CEE relativa á aplicación de igualdade de trato entre homes e mulleres en acceso ó emprego, á promoción profesional, e ás condicións de traballo, á Directiva 79/7/CEE relativa á aplicación do principio de igualdade dos sexos en materia de seguridade social, ó Programa de Acción 1982-1985 e a outros compromisos adoptados.*

* Alentar ós diversos interlocutores sociais a que tomen iniciativas que garantan a igualdade real de oportunidades e a eficacia das accións positivas, fomentar activamente unha participación crecente das mulleres nos sectores de responsabilidade e de toma de decisións.

Do mesmo xeito propúxose desenvolver unha cooperación sistemática sobre as políticas e accións dos estados membros en materia de igualdade encargando á Comisión que organizara dita cooperación e que realizara -antes do inicio do ano 1991- unha avaliación da aplicación do programa de referencia.

Centrouse en medidas específicas referidas ás áreas de *"Emprego"*, *"Novas tecnoloxías"*, *"Protección social"*, *"Reparto de responsabilidades familiares e profesionais"*, *"Sensibilización das mentalidades"* e *"Educación e formación"*.

En relación co ámbito da educación contempláronse orientacións referidas á sensibilización e formación do profesorado, á instensificación das prácticas coeducativas nos centros escolares mixtos, ó reparto equilibrado dos postos ocupados por homes e mulleres en tódolos niveis do ensino, á eliminación de estereotipos sexistas, á potenciación da diversificación de opcións profesionais e ó acceso feminino ás novas tecnoloxías (Véxase ROMERO, 1989, p. 14). As medidas previstas dirixíronse á consecución dos seguintes obxectivos: sensibilización do conxunto de participantes no proceso educativo sobre a necesidade de acada-la igualdade de oportunidades entre os sexos favorecendo a eliminación dos estereotipos sexistas por medio de accións de sensibilización coordinadas, estimulando o intercambio de experiencias innovadoras e difundindo experiencias; implantación da orientación escolar e profesional como servicio á disposición de todo o alumnado con vistas a propicia-la diversificación das futuras opcións profesionais elexidas por alumnos e alumnas; apertura da escola cara ó mundo exterior e laboral, en especial valorando o traballo feminino non tradicional; ampliación das posibilidades de acceso real das xoves e os xoves a tódalas ramas da formación profesional e apoio ó alumnado feminino para que elixa opcións non tradicionais; inserción da pedagoxía da igualdade de oportunidades na formación inicial e continua do persoal ensinante; intensificacións das prácticas coeducativas favorecendo a participación de todo o alumnado nas actividades escolares e extraescolares; evolución cara a un reparto equitativo dos postos de responsabilidade educativa entre mulleres e homes promovendo accións encamiñadas a acadar un equilibrio (destinos, promoción e formación); eliminación progresiva dos estereotipos que persisten no conxunto de material pedagóxico así

como creación de estructuras, ou utilización das xa existentes, de cara a establecer criterios e a elaborar recomendacións para a eliminación dos estereotipos nos libros escolares ou en calquera outro material pedagóxico; desenvolvemento de accións específicas en favor daquelas rapazas que son pouco estimuladas no ámbito familiar de cara a seguir itinerarios escolares; adopción de medidas específicas para impulsa-la promoción de programas para a igualdade de oportunidades entre alumnas e alumnos.

En calquera caso este II PAC estivera xa precedido dunha Resolucion dos Ministerios de Educación, reunidos no Consello do 3 de xuño de 1985, que avanzaba dito programa para a igualdade de oportunidades entre os xoves e as xoves no campo da educación (85/C 166/01). Nesta Resolución os Ministerios de Educación, tomando como base diversos textos legais comunitarios[304] e considerando que os establecementos educativos son un lugar privilexiado para levar a cabo unha acción eficaz en favor da igualdade de oportunidades para rapaces e rapazas, salientaban que a educación constitúe unha estructura esencial para a realización da igualdade de oportunidades e que debería por tanto favorece-la eliminación dos estereotipos e estimula-la aceptación dos principios de reparto equilibrado das responsabilidades familiares e profesionais.

Igualmente a Resolución supoñía unha invitación expresa á Comisión para que se considerasen atentamente as solicitudes que se refiren á formación de persoas formadoras en orientación educativa, no marco das accións positivas encamiñadas á igualdade de oportunidades entre homes e mulleres na ensinanza. Ademais solicítase que a Comisión das Comunidades Europeas adoptara as medidas que considerase axeitadas para:

* Promove-lo principio da igualdade entre rapaces e rapazas no conxunto das accións comunitarias relacionadas coa política de educación, de formación e de emprego.

* Incluír no programa das visitas de estudios a aquel persoal que teña atribuídas funcións relacionadas coa igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos.

---

[304] *A Resolución cita expresamente as seguintes disposicións legais: tratados constitutivos das Comunidades Europeas, Resolución do Consello e dos Ministros de Educación (9 de febreiro de 1976), Directiva 76/207/CEE do Consello e en especial o seu artigo 2, apartado 4, e os seus artigos 3 e 4 (9 de febreiro de 1976), Resolucións do Consello así como dos Ministros de Educación referidas á igualdade de oportunidades, Recomendación do Consello de 13 de decembro de 1984 e Resolución do 17 de xaneiro de 1984.*

* Estudia-la realidade da igualdade de oportunidades entre mozas e mozos na ensinanza, difundi-los seus resultados e mellora-lo intercambio de informacións referidas ás accións positivas neste eido (recurrindo por exemplo á rede *"Eurídice"*).

* Acadar unha boa cooperación coas asociacións de profesorado organizadas para a aplicación e promoción no plano europeo de accións encamiñadas á igualdade de oportunidades entre as xoves e os xoves.

* Emprender, en colaboración coas asociacións de pais e nais, accións de sensibilización encamiñadas a elimina-los estereotipos,

* Organizar un grupo composto de responsables nacionais no tocante á igualdade de oportunidades entre rapazas e rapaces na ensinanza e de representantes das institucións competentes -persoas expertas, comisións específicas, etc.- co obxecto de poñer en común as diversas experiencias nos estados membros.

* Soster sobre a base de criterios específicos -por exemplo, a posibilidade de transferencia entre estados membros algunhas das accións emprendidas e en particular o lanzamento de programas ou de accións de carácter innovador.

* Apoiar ós estados membros na elaboración e difusión de recomendacións prácticas dirixidas a logra-la igualdade de oportunidades e, en especial, a concreta-la realización das orientacións comunitarias neste eido.

A Resolución explicitaba tamén a conveniencia de que o Comité de Educación presentara un primeiro informe -nun prazo de dous anos- referido ó desenvolvemento das accións emprendidas tanto en áreas restrinxidas como globalmente en toda a Comunidade en favor da igualdade de oportunidades no ámbito educativo.

c. III Programa de Acción Comunitaria (1991-1995)

A Resolución do Consello do 21 de maio de 1991 (91/C 142/01) activou o III PAC para o periodo 1991-1995. Esta Resolución foi adoptada polo Consello das Comunidades Europeas, tomando como base o mandato expresado na *Carta Comunitaria dos Dereitos Sociais Fundamentais dos Traballadores e Traballadoras*, adoptada o 9 de decembro de 1989 no Consello Europeo de Estrasburgo (punto 16), no que se afirma: *"Débese garanti-la igualdade de trato entre homes e mulleres. Débese desenvove-la igualdade de oportunidades entre homes e mulleres. A tal fin convén intensificar, onde sexa preciso, as accións destinadas a garanti-la realización da igualdade entre homes e mulleres, en particular para o acceso ó*

emprego, ás retribucións, ás condicións de traballo, á protección social, á educación, á formación profesional e á evolución da carreira profesional. Convén así mesmo desenvolver medidas que permitan a homes e mulleres compaxinar máis facilmente as súas obrigas profesionais e familiares".

A Resolución partía da consideración de que os dous programas de acción anteriores (1982-1985 e 1986-1990) tiñan contribuído de forma positiva ó fomento da igualdade de oportunidades entre os xéneros a pesar de que no propio seo da Comunidade continuaban a existir desigualdades, sendo polo tanto preciso consolida-los traballos xa emprendidos no marco dos dous programas de acción anteriores ó mesmo tempo que se deseñaban novas políticas e medidas que tiveran en conta os cambios económicos e sociais producidos ó longo dos anos oitenta.

Sostíñase na Resolución que a plena participación feminina no proceso de desenvolvemento europeo constituía un factor esencial da cohesión social de Europa, afirmando a necesidade dun enfoque global e integrado para levar a cabo unha acción eficaz no eido da igualdade de oportunidades entre mulleres e homes, sendo necesario reforza-la colaboración entre tódalas partes implicadas (Comisión, estados membros, autoridades rexionais e locais, axentes sociais...).

Por iso o Consello invitaba nesta Resolución ós diferentes estados nacionais a aplica-las accións ó efecto indicadas pola Comisión en relación ó *"III Programa de Acción Comunitaria"* (1991-1995) co fin de acada-los obxectivos propostos[305]. Ademais o Consello exhortaba ós axentes sociais a facer da igualdade de oportunidades e de trato un dos elementos da negociación colectiva, a proseguir e fortalece-lo diálogo social sobre os aspectos da conciliación das responsabilidades profesionais e familiares e da protección da dignidade das mulleres e dos homes no traballo, a incluír na negociación colectiva a igualdade de retribución

---

[305] *Os obxectivos ós que se refire a Comisión son: garanti-la aplicación e perfeccionamento das disposicións legais existentes; aumenta-lo nivel de información en materia de dereitos e obrigas; incrementa-la participación das mulleres no mercado laboral; mellora-la calidade de emprego feminino en particular reforzando as actividades en favor da educación, a formación profesional, unha mellor xestión dos recursos humanos e a aplicación de accións afirmativas nas empresas; reduci-los obstáculos ó acceso e á participación das mulleres no emprego, incluso con medidas destinadas a facilita-la conciliación entre as responsabilidades familiares e profesionais de mulleres e homes; continuar a desenvolve-las accións de sensibilización relativas os obxectivos específicos do presente programa e mellorar e difundi-la información sobre aspectos da igualdade de oportunidades e de trato; seguir a fomentar unha maior participación das mulleres a tódolos niveis desenvolvendo programas innovadores que ofrezan unha imaxe realista e completa da muller na sociedade; alentar medidas destinadas ó fomento da participación das mulleres no proceso de toma de decisións na vida pública, económica e social.*

-igual retribución para un mesmo traballo ou para un traballo de igual valor- e a adoptar tódalas medidas necesarias para promover de forma activa a representación das mulleres nos órganos decisorios.

O III PAC organizouse en torno á consecución dos obxectivos seguintes (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1996, pp. 20-21):

* Suprimi-la segregación no mercado de traballo mediante accións positivas e proxectos piloto de igualdade de oportunidades.

* Concilia-la vida profesional e familiar.

* Fomenta-lo empresariado feminino.

* Promove-lo cambio de mentaliddes e actitudes a través dos medios de comunicación e do ensino.

* Realizar experiencias innovadoras no marco dos fondos estructurais e transferilas sobre todo a través da iniciativa *NOW*.

* Fomenta-la participación feminina na toma de decisións.

* Integra-la dimensión da igualdade de oportunidades nas políticas da Comunidade

Para a consecución destes obxectivos foron deseñadas diversas accións entre as que figuraron a adopción, no marco do presente programa, de plans nacionais, rexionais ou locais de igualdade así como doutras medidas políticas pertinentes acordes coas diferentes realidades; a elaboración de informes de avaliación e a colaboración e complementariedade das accións entre os estados membros e a Comisión[306].

d. IV Programa de Acción Comunitaria (1996-2000)

O establecemento do IV PAC a *"Medio Prazo" para a Igualdade de Oportunidades entre Homes e Mulleres* foi aprobado o 22 de decembro de 1995 por Decisión do Consello de Traballo e Asuntos Sociais[307] (Diario Oficial nº L 335 de 30 de novembro de 1995). A súa implantación foi avalada por unha Decisión do Consello de Ministros de Traballo e Asuntos Sociais (Véxase COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1996, pp. 11-17). O período de execución do mesmo abarca dende o 1 de xaneiro de 1996 ata o 31 de decembro

---

[306] *O informe deste III PAC aparece recollido en COM (95) 246 de 213 de xuño de 1995.*

[307] *Previamente tíñase enviado á Comisión de Dereitos da Muller do Parlamento Europeo, ó Comité consultivo sobre a igualdade de oportunidades e a diversos grupos considerados interlocutores sociais, un documento de debate -titulado "Fomento da igualdade de oportunidades"- coas principais características do programa.*

do ano 2000[308]. Esta acción introduce o principio de incorporación da igualdade de oportunidades entre homes e mulleres en tódalas políticas e accións comunitarias (COMISIÓN EUROPEA, 1997, p. 119).

A Comisión publicou -21 de febreiro de 1996- unha Comunicación[309] que poñía de relevo o significado da realización desta acción. A novidade máis relevante plantexada con respecto a anteriores PAC aparece configurada pola creación dun "Comité de Xestión" composto por representantes de cada estado membro, coa función de asesorar á Comisión na aplicación do programa[310].

Para a aplicación do IV PAC foi creada unha estructura única de coordinación -*"ANIMA"*- coa finalidade de facilitar axuda técnica de cara á desenvolve-las propostas nas que se concretan os obxectivos propostos. Para o seu seguimento establécese un procedemento baseado nun informe anual. Para a avaliación do PAC foron adoptados procedementos de avaliación externa e continuada[311].

O IV PAC atopa a súa xustificación na continuidade do camiño trazado polas diferentes Directivas, Recomendacións e Resolucións aprobadas en materia de igualdade de trato e oportunidades entre as mulleres e os homes a nivel comunitario, así como polos tres anteriores PAC para a igualdade de oportunidades que xa tiñan sido desenvolvidos (1982-1985, 1986-1990 e 1991-1995). Non obstante, a pesar dos avances acadados por estas iniciativas e polos esforzos nacionais e comunitarios, constátase unha persistencia de certo nivel de desequiparación especialmente no relativo ó emprego das mulleres e á remuneración do seu traballo.

Por outra banda insístese en que a cuestión da igualdade de oportunidades entre os sexos constitúe, cada vez máis, un elemento dominante na construcción europea, ademais dunha cuestión de cidadanía que reforza o valor fundamental da democracia. Do mesmo xeito

---

[308] *O orzamento inicial asignado para a execución deste programa foi de 30 millóns de ECUS.*

[309] *COM (96) 67 final de 21 de febreiro de 1996.*

[310] *A Comisión xa tiña establecido en 1992 un Comité consultivo para a igualdade de oportunidades entre homes e mulleres, que se ampliou en 1995. Este comité de xestión ten como obxectivo que os estados teñan maior implicación na execución das medidas.*

[311] *Antes do remate de 1998 elaborouse un informe de avaliación intermedia. A Comisión comprometeuse a presentar ó Consello e ó Parlamento, con anterioridade ó remate do ano 2000, un informe final sobre a aplicación do IV PAC na Comunidade Europea.*

considérase que a igualdade de trato e de oportunidades é un principio fundamental recoñecido pola lexislación comunitaria e configura unha tarefa prioritaria da Unión Europea[312].

Considérase que o desenvolvemento da educación e a formación profesional, a diversificacíón de opcións profesionais e o incremento da actividade das mulleres son factores determinantes dunha maior competitividade da economía europea. Estímase polo tanto que cómpre elaborar medidas que teñan en conta a evolución económica e social e que resposten ós cambios que en Europa se teñen producido en relación ás estructuras familiares, ós papeis das mulleres e dos homes na sociedade, á organización da vida profesional e á composición demográfica europea.

En calquera caso o IV PAC inscríbese nas perspectivas e conclusións da *"IV Conferencia Mundial sobre as Mulleres"* celebrada en Beijing en 1995, e estructúrase de acordo coas prioridades establecidas no *"Libro Branco sobre Crecemento, Competitividade e Emprego"*.

**** Obxectivos e accións do IV Programa de Acción Comunitaria a Medio Prazo***

O IV PAC estructúrase en seis obxectivos -á súa vez subdivididos en varios sub-obxectivos- que se pretenden acadar mediante a proposta dunha serie de accións. Estas metas son as seguintes:

1. Establecemento da cooperación nunha sociedade cambiante.

1.1. Fomento da cooperación entre as partes implicadas a nivel nacional e comunitario: as accións desenvolvidas para acadar esta meta relaciónanse coa promoción en cada estado membro do debate e co intercambio referido a cuestións pertencentes ó ámbito da igualdade de oportunidades.

1.2. Integración da igualdade no diálogo social europeo: promoción do intercambio de información e de experiencias relacionadas coa igualdade de oportunidades entre os sexos -constituíndo redes ó respecto- a nivel nacional, interrexional e internacional.

---

[312] *Este aspecto xa fora sublíñado nas xuntanzas de Essen (1994) e de Cannes (1995).*

1.3. Intensificación da cooperación a nivel rexional e local: o IV PAC, en colaboración coas autoridades nacionais, apoia ós centros de igualdade de oportunidades nas rexións que configuran cada un dos estados membros e promove a constitución de redes informativas sobre os mesmos.

1.4. Apoio a proxectos integrados en materia de igualdade de oportunidades: selecciónanse diversos proxectos para a igualdade en toda Europa que vencellarán a distintos organismos privados e públicos de diferentes contextos rexionais e que poderán constituír modelos de acción integrada.

1.5. Fomento do cambio de actitudes. Educación, cultura e medios de comunicación: apóianse iniciativas emprendidas nos ámbitos da educación, da cultura e dos medios de comunicación para a promoción do cambio actitudinal en relación ós estereotipos de natureza sexista. En particular poténcianse os procesos de investigación sobre a evolución dos roles de xénero e promóvese a participación en programas transnacionais que enfronten a pervivencia sexista.

2. Fomento da igualdade de oportunidades nunha economía cambiante

2.1. Supresión da segregación no mercado de traballo e fomento do valor do traballo feminino: propóñense accións dirixidas a fomenta-la integración na igualdade de oportunidades en cuestións relativas a planificación, políticas, iniciativas e programas en materia de emprego. Promóvense estudios, intercambios de información e investigacións relacionados con este eido.

2.2. Fomento do empresariado feminino: realízase un seguimento das accións no ámbito da empresa, en especial en relación ás PEMES, en termos de impacto sobre a igualdade de oportunidades.

2.3. Configuración da igualdade de oportunidades nos fondos estructurais: vélase porque estes fondos contribúan á igualdade de oportunidades e á integración profesional das mulleres.

3. Conciliación de traballo e vida familiar de homes e mulleres

3.1. Conciliación do traballo e da vida familiar: inícianse debates e intercambios de información sobre a conciliación e promóvese a participación dos estados membros nos mesmos facilitándose simultaneamente o acceso a esta información.

3.2. Fomento da individualización dos dereitos: realízase unha nova proposta sobre a igualdade de trato en materia de seguridade social. Establécese como obxecto de estudio o impacto dos sistemas actuais sobre a autonomía da muller.

4. Fomento dunha participación equilibrada dos homes e das mulleres na toma de decisións

4.1. Elaboración de estratexias para fomentar unha participación equilibrada das mulleres e dos homes: proponse unha recomendación ó Consello sobre a participación equilibrada entre homes e mulleres na toma de decisións.

4.2. Fomento da investigación e do intercambio de boas prácticas: incentívase a investigación para ubica-lo avance feminino en relación coa toma de decisións no sector público e no privado. Promóvense os intercambios de boas prácticas da Administración, dos interlocutores sociais e dos partidos políticos.

5. Realización do exercicio dos dereitos da muller.

5.1. Garantía da aplicación da lexislación comunitaria: poténcianse actuacións dirixidas a que as mulleres teñan posibilidade de exerce-los seus dereitos mediante a mellora da lexislación comunitaria e por medio do incremento da información e da sensibilización ó respecto.

5.2. Difusión da información sobre a igualdade de oportunidades: Realízase un seguimento das estratexias nacionais de animación (xa previamente activadas no marco do III PAC).

5.3. Fomento da dignidade de mulleres e homes no lugar de traballo e na sociedade: proporase a elaboración dun instrumento comunitario para a prevención do acoso sexual no contexto do traballo, investigando sobre a evolución deste femómeno.

Para acadar estes obxectivos estimúlanse as denominadas *"boas prácticas"*, animando á innovación e ó intercambio de experiencias, o que conferirá valor engadido ó programa.

As accións a desenvolver están referidas a determinados ámbitos: integración da dimensión da igualdade de oportunidades en tódalas políticas e accións (*"mainstreaming"*), emprego e vida profesional, elaboración e seguimento de estratexias e accións destinadas a promove-la participación equilibrada dos homes e das mulleres na toma de decisión, incluídos os postos de alto nivel, información e investigación ou utilización de datos estatísticos referidos á igualdade de oportunidades.

En todo caso establécense como criterios guías do IV PAC os seguintes: presentación de valor engadido a nivel comunitario, presentar como obxectivo a promoción de melloras prácticas, permitir intercambios transnacionais, implicar resultados transferibles, desenvolverse a conta de organizacións cualificadas e estar suxeitas a avaliación obxectiva e regular.

De igual xeito establécese que se priorizarán as accións que posúan como cualidades a apertura á participación de diversos actores -interlocutores sociais, diversas ONG, organizacións femininas, autoridades locais, etc.-, a practicidade das medidas, a implantación de medidas innovadoras en contido e organizacíón, a potenciación da transferencia e a estimulación da cofinanciación.

Como conclusión a todo este epígrafe referido á exposición das varias normativas xerais comunitarias ó respecto da igualdade de oportunidades entre homes e mulleres cabe salientar que o futuro neste eido semella pasar pola promoción de avances en ámbitos concretos e prioritarios ós que se refiren reiteradamente numerosas recomendacións feitas á Unión Europea ó respecto. Entre os ámbitos demandados con maior insistencia en foros diversos citaremos[313]:

* A promoción de encontros e intercambios internacionais de persoas e grupos que incentiven a equiparación de oportunidades entre ámbolos sexos.

---

[313] *Estas medidas foron por exemplo propostas, entre outras, á Comisión da Unión Europea como conclusións da Universidade de Verao desenvolvida en Lisboa en 1995 baixo o título "Em busca duma pedagogia da igualdade". Tal proposta inseriuse no ámbito dos Artigos 126 e 127 do Tratado da Unión (Véxase AA.VV., 1995b, p. 447).*

* A integración inclusiva da EIS como tópico presente na formación inicial do persoal docente no ámbito comunitario.

* A previsión de financiamento para a execución de estudios interdisciplinares sobre o xénero, tanto dende unha prespectiva cuantitativa como cualitativa.

* Incorporación da igualdade de oportunidades ás redes de documentación e información comunitarias.

3.2. A ACCIÓN INSTITUCIONAL EN ESPAÑA PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS

3.2.1. A igualdade de oportunidades na Constitución española

Un documento constitucional actual, en tanto que herdo do liberalismo e construído a partir do espíritu alentador da Revolución Francesa, implica a eliminación do individuo concreto como depositario do poder para ser reemplazado pola autoridade da Lei como principio normativo consensuado e aceptado pola sociedade no seu conxunto. A Constitución actúa pois como instrumento xurídico orixinado a partir da división de poderes, constituíndose en *"lei de leis"* e configura un mecanismo de control nas mans da cidadanía ante o poder do Estado. A súa estructura contén tanto explicitacións dogmáticas, relacionadas cos dereitos e liberdades dos individuos, como aportacións de tipo orgánico en relación coa división dos poderes do Estado. Ademais, segundo DE PUELLES (1991b, p. 64), as modernas constitucións -a española entre elas- deben de ser ubicadas no paso dende un Estado de dereito -centrado especialmente na defensa das liberdades- a un Estado de tipo "social", tamén ocupado pola expansión das garantías equiparadoras e polas prestacións sociais que eran alleas nas concepcións de corte máis tradicional.

A Constitución española de 1978[314], ademais de establecer unha distribución horizontal do poder -lexislativo, executivo e xudicial- como é propio dos reximes democráticos, implica unha distribución do poder dun xeito vertical -Estado, Comunidades Autónomas, provincias e concellos, entidades todas elas dotadas dunha entidade funcional propia- e esta vertebración

[314] *Aprobada polas Cortes o 31 de outubro de 1978, foi refrendada polo pobo español o 6 de decembro do mesmo ano, sendo publicada no B.O.E. o 29 de decembro. Está integrada por un Título Preliminar, dez Títulos Xerais, catro Disposicións Adicionais, nove Disposicións Transitorias, tres Disposicións Derogatorias e unha Disposición Final.*

incide directamente sobre a propia estructuración dos sistemas educativos e sobre as súas características e parámetros funcionais (DAMIÁN, 1978).

Deterémonos a continuación brevemente nas referencias que aparecen no texto constitucional á igualdade de oportunidades da que é un aspecto relevante é a equiparación entre ámbolos sexos. Así o Título I da Constitución establece, baixo o epígrafe xeral de *"Dereitos e deberes fundamentais",* algúns principios básicos relacionados co tema do noso estudio[315]:

En primeiro lugar fixa no marco do respeto á persoa os parámetros sobre os que asenta-lo edificio da convivencia:

* **Artigo 10.1:** *"A dignidade da persoa, os dereitos inviolables que lle son inherentes, o libre desenvolvemento da personalidade, o respeto á lei e ós dereitos dos demais son fundamento da orde política e da paz social".*

En segundo lugar sitúa na Declaración Universal dos Dereitos Humanos a clave para a interpretación dos postulados recoñecidos na Constitución:

* **Artigo 10.2:** *"As normas relativas ós dereitos fundamentais e ás liberdades que a Constitución recoñece interpretaranse de conformidade coa Declaración Universal de Dereitos Humanos e os tratados e acordos internacionais sobre as mesmas materias ratificados por España".*

A Constitución determina expresamente a igualdade ante a lei e a necesidade de superación de toda discriminación entre as persoas:

* **Artigo 14:** *"Os españois[316] son iguais ante a lei, sen que poida prevalecer discriminación algunha por razón de raza, sexo, relixión, opinión ou calquera outra condición ou circunstancia especial ou social".*

---

[315] *O Artigo 10 forma parte da introducción do Título I. Os Artigos 14 e 27 forman parte do Capítulo Segundo -"Dereitos e liberdades"- dese mesmo Título.*

[316] *Obsérvese que a linguaxe empregada na Carta Magna caracterízase -ó igual que a maioría das disposicións legais- por un uso claramente sexista que se manifesta especialmente na utilización do masculino xenérico, comprensivo para ámbolos sexos ("o home", "os españos", "todos teñen dereito"...). Esta situación é particularmente paradóxica dado que o texto constitucional configura o marco xeral para a posterior construcción do entramado de accións contra todo tipo de discriminación, incluído o ámbito das relacións entre os xéneros.Con posterioridade analizaremos distintos textos legais referidos á educación -tanto a LOGSE como outros textos normativos- nos que tamén será unha constante a utilización*

Conságrase a educación como un dereito básico no que, de acordo co Artigo anterior, non cabe ningunha discriminación:

*** Artigo 27.1:** *"Todos teñen dereito á educación (...)".*

A finalidade da educación sitúase na liña dun desenvolvemento persoal acorde cos postulados dos dereitos fundamentais:

*** Artigo 27.2:** *"A educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto ós principios democráticos de convivencia e ós dereitos e liberdades fundamentais".*

Como conclusión a estas breves referencias cabe destaca-la reiterada presencia dentro do texto constitucional do mandato de equiparación en dereitos para tódalas persoas sen que o sexo poida actuar como un factor de discriminación. Esta igualdade de oportunidades aparece tamén proxectada na Constitución española sobre o ámbito educativo e polo tanto as accións equiparadoras entre muller e home desenvolvidas no contexto da educación atopan a súa xustificación e amparo no ordenamento legal de máximo rango en España.

3.2.2. A promoción institucional da igualdade de oportunidades entre os sexos no contexto español: o "Instituto de la Mujer"

Nos anos que seguen á II Guerra Mundial -consecuencia en parte dos novos valores política e socialmente validados e en parte da pragmática reivindicativa exercida polo movemento feminista internacional- suprimíronse progresivamente en Europa Occidental moitas das barreiras legais que trababan a igualdade formal entre homes e mulleres. Estas reformas lexislativas referíronse a múltiples aspectos da construcción social do xénero: á igualdade salarial, á discriminación educacional e laboral, ó dereito familiar e a diversos espacios relacionados coa configuración social da sexualidade (contracepción, aborto, violación, acoso sexual...) (BLANCO, 1997, p.164).

---

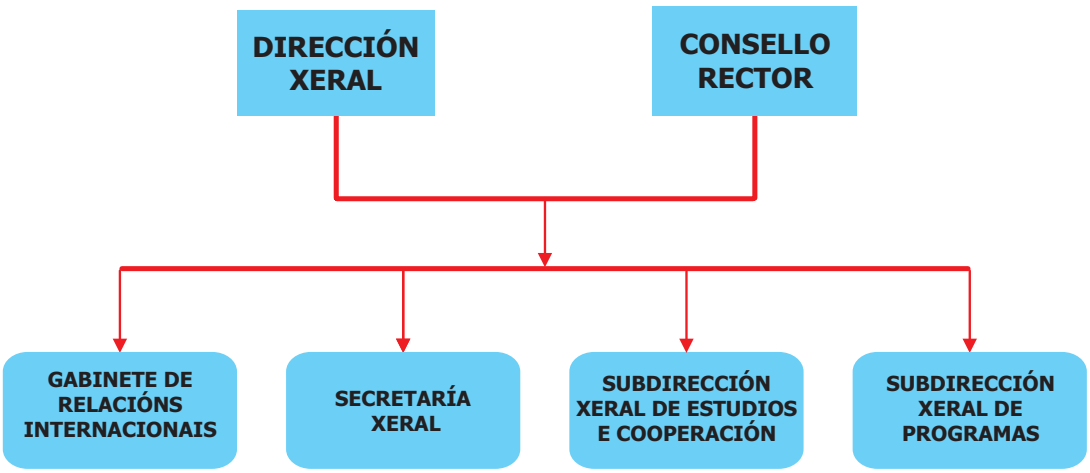
*sesgada da linguaxe. Como entón se poderá observar esta xeralización do masculino -que resulta sintomática polo que ten de ocultación do feminino- atópase tanto nos textos legais para todo o Estado Espa*ñ*ol como nos textos legais que afectan unicamente á Comunidade Galega.*

Con posterioridade a estas reformas, progresivamente integradas nos tecidos sociais, serían creados e activados determinados organismos específicos, gubernamentais e non gubernamentais, orientados hacia a intensificación e seguimento das mesmas. Xurdiron así na órbita do movemento institucional promovido polos gobernos os *"Consellos de Igualdade de Estatus"* nos Países Nórdicos, as *"Comisións de Igualdade de Oportunidades"* en Gran Bretaña e Estados Unidos, o *"Ministerio da Muller"* en Francia, o *"Instituto de la Mujer"* en España. Tamén a nivel rexional foron implantados determinados organismos con funcións similares ás explicitadas; así habería de acontecer, por exemplo, nas diversas Comunidades Autónomas no contexto do Estado Español (DAHLERUP, Cit. por BLANCO, 1997, p. 165).

A activación destes organismos para a equiparación de dereitos e oportunidades de ámbito estatal ou rexional sería tamén parcialmente promovida por medio das diversas Conferencias Mundiais sobre as Mulleres. A este respecto resulta paradigmático o exemplo da Conferencia de Nairobi (1985) na que se considerou, entre as estratexias para a equiparación no que atinxe á participación social igualitaria de ámbolos sexos, o principio de que no horizonte do ano 2000 tódolos gobernos deberían ter xa adoptado, a escala nacional, políticas amplas e coherentes sobre a muller a fin de eliminar tódolos atrancos que se opoñen á participación feminina plena en tódalas esferas da sociedade en condicións de igualdade (Véxase INSTITUTO DE LA MUJER, 1999b, p. 260).

En España a concreción das citadas orientacións obtivo como froito a creación do xa referenciado "Instituto de la Mujer" (IM) no ano 1983 (Lei 16/1983 de 24 de outubro), aprobándose inicialmente o seu Regulamento mediante o RD 1456/1984 de 1 de agosto. A estructura funcional deste organismo sería posteriormente reestructurada en maio de 1997 (Véxase BOE de 12 de xuño). Como consecuencia desta remodelación o organigrama funcional actual do IM queda configurado do xeito seguinte:

CADRO 10: Organigrama do IM.



Elaboración propia
FONTE: BOE (12-6-1997)

Os órganos rectores do IM son o Consello Rector -constituído por unha presidencia, unha vicepresidencia, unha vocalía por cada un dos Ministerios e seis vocais designados entre persoas de recoñecida traxectoria persoal en favor da igualdade de dereitos entre ámbolos sexos- e a Dirección Xeral da Institución. Destes órganos rectores dependen os outros órganos subalternos: a Secretaría Xeral, a Subdirección Xeral de Estudios e Cooperación, a Subdirección Xeral de Programas e o Gabinete de Relacións Internacionais.

A maioría das Comunidades Autónomas españolas foron creando tamén organismos públicos específicos con diversidade de nominacións e de modelos organizativos e operativos -Véxase ANEXO I- pero en tódolos casos coa pretensión de deseñar actuacións planificadas -convertidas en sucesivos plans de actuación e de acción positiva que adoitan abarcar varios anos de duración- para avanzar no eido da equiparación igualitaria en termos de oportunidades entre ámbolos sexos. Tales plans inclúen liñas de actuación no ámbito da educación e do ensino que teñen resultado relativamente eficaces aínda a pesar da posible existencia de determinadas eivas estructurais (Véxase ROVIRA e TOMÉ, 1993, p. 50). En calquera caso as limitacións para a execución e xeralización destes plans aparecen relacioandas coa necesidade de promover un cambio simultáneo que afecte de xeito específico á mentalidade das persoas (ROMERO, 1989, p. 19).

3.2.2.1. Os "Planes para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres" (PIOM) e a súa proxección no eido educativo

En 1987 inicia o IM a posta en marcha de distintas actuacións a nivel estatal planificadas para avanzar na igualdade de oportunidades. Estas accións recollen as directrices marcadas a nivel comunitario polos sucesivos *Programas de Acción Comunitaria a Medio Prazo* (PAC). Froito destas directrices son os diferentes *"Planes para la Igualdad de Oportunidades de la Mujer"* (PIOM) que se configuraron como instrumentos de acción múltiple para o progreso no contexto español hacia a igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos. Dentro dos PIOM ata o de agora desenvolvidos prestouse unha especial atención ós aspectos relacionados coa educación que se manifesta na existencia en todos eles dunha área específica de acción referida e este ámbito.

**** "I Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres" (1988-1990)***

Este primeiro PIOM foi presentado ó Consello de Ministros o 25 de setembro de 1987 dispoñéndose que o Instituto de la Mujer executara as medidas necesarias para o seu impulso e para o seguimento do mesmo[317]. As actuacións do Plan encadráronse nun total de seis áreas: *"Igualdade no ordenamento xurídico, familia e protección social"*, *"Educación e cultura"*, *"Emprego e relacións laborais"*, *"Saúde"*, *"Cooperación internacional"* e *"Asociacionismo"*. Os obxectivos do PIOM relacionados coa educación, emprego, formación e seguridade social significaron o desenvolveron dos contidos do *"Plan de Acción Comunitaria 1986-1990"* (INSTITUTO DE LA MUJER, 1988e, p. 18).

Na área de *"Educación e cultura"*- especialmente relacionada co noso estudio- o I PIOM salientaba que a pesar dos avances significados pola implantación da escola mixta a institución escolar seguía a actuar como instrumento consolidador de estereotipos e prácticas discriminatorias hacia a muller aínda que, obviamente, non tódalas claves se atoparan no interior do propio sistema educativo (INSTITUTO DE LA MUJER, 1988e, p. 41).

---

[317] *A coordinación implicaba tamén a varios ministerios: Xustiza, Traballo e Seguridade Social, Administracións Públicas, Sanidade e Consumo, Economía e Facenda e Agricultura. Ademais tentábase recaba-la colaboración das diversas Comunidades Autónomas para a promoción sectorial de programas de igualdade. O IM comprometíase a elevar un informe de seguimento ó Consello de Ministros a finais de 1988 e a emitir un informe definitivo despois do remate do Plan ó respecto dos seus resultados.*

A área de *"Educación e cultura"* do I PIOM plantexaba cinco obxectivos dentro dos que se referían diversas accións a desenvolver (Véxase ROMERO, 1989, pp. 16-17 e SUBIRATS e TOMÉ, 1992a, pp. 23-25):

a. "Combati-los estereotipos sexistas no material didáctico e nos currículos escolares"

Este obxectivo concretouse nas seguintes accións:

* Combati-los estereotipos sexistas no material didáctico e nos currículos.

* Recomendacións sobre os contidos non discriminatorios nos libros de texto e nos materiais didácticos.

* Distincións para premia-los textos e materiais didácticos para a igualdade educativa entre os sexos.

* Aprendizaxe práctica de destrezas e actitudes necearias para a vida doméstica no ensino obrigatorio.

* Promoción da actividade física e deportiva nas nenas.

* Introducción da educación sexual no ensino non universitario.

* Introducción nas distintas áreas do currículo das aportacións coas que as mulleres contribuíron e contribúen ó desenvolvemento da cultura.

b. "Fomenta-lo cambio de actitudes no profesorado a través da formación inicial e continuada"

As accións que desenvolveron este obxectivo foron:

* Incorporación da igualdade na formación inicial e continuada do profesorado.

* Instrucción ministerial sobre prácticas para a igualdade.

* Elaboración dunha guía do profesorado para a igualdade educativa entre os sexos.

* Fomento dos movementos de renovación pedagóxica que fomenten a igualdade entre os sexos.

* Realización dunha experiencia piloto de aplicación e seguimento dos principios constitucionais de igualdade.

c. "Garanti-la igualdade de acceso para ámbolos sexos a tódalas formas de ensinanza"

A este fin as accións contempladas no I PIOM foron:

* Orientación escolar e profesional non discriminatoria que promova a divesificación das opcións escolares e profesionais de ámbolos sexos.

* Promoción de investigacións que permitan coñece-los mecanismos que impiden a igualdade real de oportunidades.

* Articulación de medidas específicas para o acceso das nenas ás novas tecnoloxías.

d. "Axeita-la formación permanente ás necesidades específicas das mulleres"

Pretendeuse acadar este obxectivo mediante as medidas seguintes:

* Estudia-las dificultades das mulleres en relación á educación permanente e formular programas axeitados que resposten ás mesmas.

* Promoción da práctica deportiva das mulleres.

e. "Fomentar unha imaxe non estereotipada da muller nos medios de comunicación"

Neste ámbito deseñáronse as seguintes accións:

* Establecer mecanismos de colaboración entre RTVE e o Instituto de la Mujer.

* Procurar eliminar da publicidade -especialmente da televisiva- estereotipos sexistas.

**** "II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres" (1993-1995)***

O II PIOM foi aprobado en Consello de Ministros con data de 15 de xaneiro de 1993, asignándose ó IM a adopción das medidas necesarias para a súa execución[318].

O II PIOM partía dunha valoración positiva dos resultados do PIOM anterior e da necesidade de afrontar novos retos no que atinxe á implicación e sensibilización social, contemplando á educación como un elemento inicial e determinante na construcción dun modelo social sen xerarquías de sexo (INSTITUTO DE LA MUJER, 1993c, p. 29) ó tempo que pretendía definir como marco xeral de actuación o III Programa de Acción Comunitaria. Nas coordenadas deste PIOM situáronse algunhas subaccións dirixidas a mulleres integradas en ámbitos sociais considerados prioritarios: tal é o caso do programa de igualdade para a muller do ámbito rural (Véxase INSTITUTO DE LA MUJER, 1995c).

Os seus grandes obxectivos seguiron dez liñas:

* Aplicar e desenvolve-la lexislación igualitaria.

---

[318] *Prevíanse mecanismos de coordinación en comisións mixtas -xa experimentadas ó longo do I PIOM- con diversos Ministerios, Secretarías Xerais e Institutos Nacionais (Véxase INSTITUTO DE LA MUJER, 1993c, p. 139).*

* Promove-la participación equitativa das mulleres nos procesos de elaboración e transmisión do coñecemento.

* Equilibrar cualitativa e cuantitativamente a participación das mulleres no mundo laboral.

* Difundir unha imaxe feminina axustada á súa realidade social.

* Promover un reparto equitativo das responsabilidades domésticas.

* Incrementa-la participación social e política das mulleres.

* Propicia-lo acceso das mulleres a postos de decisión.

* Mellora-los aspectos sanitarios que afectan especificamente ás mulleres.

* Integrar socialmente a colectivos femininos afectados por procesos de marxinación.

* Integrar políticas de igualdade no marco internacional.

O segundo destes grandes obxectivos plantexados refírese particularmente ó ámbito educacional, sendo salientada a pervivencia sexista neste campo que se manifesta en actuacións tales como as eleccións escolares estereotipadas (INSTITUTO DE LA MUJER, 1993c, p. 39).

O II PIOM aparecía estructurado en varios obxectivos específicos que, á súa vez, deron lugar a distintas actuacións que pretendían desenvolvelos. Son os obxectivos específicos seguintes:

a. "Desenvolve-lo currículo para respostar a unha igualdade de oportunidades entre homes e mulleres"

Para a consecución deste obxectivo foron deseñadas estas actuacións:

* Promoción e difusión de exemplificacións e programas curriculares para educación infantil, primaria e secundaria de acordo cos postulados da educación non sexista.

* Incorporar no acceso á función docente os aspectos curriculares que favorecen a igualdade entre os sexos.

* Desenvolve-los textos legais que establecen as ensinanzas mínimas e os currículos en relación ás capacidades para que alumnos e alumnas acaden iguais cotas de autonomía no ámbito doméstico.

* Realizar actuacións para a implantación dunha educación sexual non sexista.

b. "Estimula-la producción de materiais didácticos que favorezan a igualdade de oportunidades entre homes e mulleres"

As actuacións propostas para a consecución deste obxectivo foron:

* Analiza-los libros de texto e materiais curriculares para que respeten o principio de igualdade entre ámbolos sexos

* Apoia-la elaboración e edición de libros de texto e meteriais curriculares non sexistas.

c. "Sensibilizar e formar ó profesorado para que actúe na promoción efectiva da igualdade de oportunidades entre homes e mulleres"

Como actuacións para avanzar neste obxectivo o IM propuxo:

* Incluí-la perspectiva da igualdade de oportunidades en tódolos procesos formativos requeridos pola Reforma Educativa.

* Introduci-la perspectiva da educación non sexista nas actividades de formación do profesorado.

* Garanti-lo tratamento transversal da igualdade de oportunidades entre os sexos no deseño dos plans provinciais de formación do profesorado.

* Organizar actividades de formación en igualdade de oportunidades entre os sexos para o persoal dos distintos servicios de apoio ó ensino.

* Organizar accións formativas para o profesorado universitario.

d. "Proseguir accións xa iniciadas cos servicios de apoio ó ensino para a promoción da igualdade de oportunidades entre os sexos"

A consecución desta meta tentouse mediante iniciativas como:

* Organización de actividades para a inspección educativa en relación co desenvolvemento coeducativo.

* Organización de cursos formativos para o profesorado responsable da orientación escolar de cara á inclusión da perspectiva da igualdade de oportunidades entre os sexos no seu labor.

* Introduci-lo principio da igualdade de oportunidades entre os sexos na avaliación do sistema educativo como indicador de calidade.

e. "Promover estudios e investigacións en relación coa igualdade de oportunidades entre os sexos"

Para isto sinaláronse as seguintes accions:

* Promove-las investigacións universitarias que incorporen a variable xénero así como os seminarios e institutos de estudios da muller.

* Consolida-los institutos universitarios referidos a estudios sobre a muller.

* Orienta-la distribución de recursos para a investigación e docencia hacia a consideración da igualdade de oportunidades entre os sexos.

* Abordar unha liña prioritaria sobre equiparación entre os sexos nas convocatorias de axuda á investigación.

* Constituír unha liña comisión mixta paritaria -entre o IM e "Investigación e Desenvolvemento" (I+D)- para traza-las liñas prioritarias dun plan nacional.

* Elaborar indicadores útiles para a avaliación da consecución da igualdade de oportunidades.

* Publicar e difundir datos e investigacións sobre igualdade de oportunidades no sistema educativo.

* Elaborar un Libro Branco (1975-1993) sobre investigación feminista e de xénero no ámbito universitario.

f. "Desenvolver programas formativos para as mulleres adultas que se adapten ás súas necesidades e intereses"

Este obxectivo pretendeuse por medio das seguintes accións:

* Organizar cursos específicos para mulleres carentes de formación básica.

* Elaborar materiais didácticos específicos para a formación de mulleres adultas.

* Desenvolver programas formativos de soporte mediático que teñan en conta aspectos que favorezan a igualdade de oportunidades no ensino.

g. "Promove-la incorporación feminina ó ámbito deportivo"

As actuacións coas que se pretendeu acadar esta meta centráronse en

* Incorporar criterios que favorezan a participación equilibrada de ámbolos sexos na normativa deportiva.

* Incrementa-los recursos destinados á educación física e á práctica deportiva da muller.

* Promover investigacións sobre a situación das mulleres no deporte.

* Incentivar seminarios de análise sobre barreiras culturais obstaculizadoras dunha participación igualitaria das mulleres no mundo deportivo.

h. "Desenvolver accións positivas que favorezan a participación equilibrada de mulleres e homes no ámbito da educación"

A este fin dirixíronse as acción seguintes:

* Realizar accións positivas dirixidas a equilibra-la posición das profesoras en áreas e niveis educativos nos que existe desigual representación.

* Promover un programa de accións positivas en tódolos niveis educativos para equilibra-la presencia de homes e mulleres en postos de responsabilidade nos ámbitos docente e administrativo.

i. "Reforza-los mecanismos de coordinación con organizacións non gubernamentais para promove-la coeducación"

As accións propostas foron:

* Renovar anualmente o acordo marco de colaboración entre o IM e o Ministerio de Asuntos Sociais.

* Incluír unha perspectiva que favoreza a igualdade de oportunidades entre os sexos no desenvolvemento lexislativo sobre educación.

* Colaborar cos departamentos responsables de políticas para a igualdade de oportunidades entre os sexos nas Comunidades Autónomas.

* Cooperar con organizacións non gubernamentais que promovan a coeducación.

**** "III Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres" (1997-2000)***

O terceiro PIOM foi aprobado polo Consello de Ministros o día 7 de marzo de 1997 e presentado con motivo da celebración do *Día Internacional da Muller Traballadora* (8 de marzo) dese ano, encargándose ó IM as funcións de impulso e coordinación das medidas previstas no Plan[319] (Véxase INSTITUTO DE LA MUJER, 1997a, p. 3).

O III PIOM establece as liñas de acción do IM para introducir políticas activas de igualdade de oportunidades entre os sexos en tódalas esferas da vida social -

[319] *Unha vez rematada a vixencia do PIOM a persoa titular do Ministerio de Traballo e Servicios Sociais ha de elevar un informe de avaliación ó Consello de Ministros ó respecto da súa execución. A avaliación será tamén realizada parcialmente, despois de cada ano de vixencia do PIOM, tanto dende perspectivas cuantitativas como cualitativas.*

"mainstreaming"- desenvolvendo o principio de igualdade de oportunidades a longo prazo, incidindo de maneira especial na necesidade de colaboración entre tódolos organismos con funcións na potenciación da igualdade nas distintas Comunidades Autónomas, Administracións Públicas, ONGs e outros axentes sociais. Deste xeito a equiparación non se entende só como a adopción de medidas positivas senón como o deseño de medidas dirixidas a adapta-la organización social a unha distribución máis xusta de roles.

Por esta razón as accións do Plan están orientadas simultaneamente a desenvolver medidas específicas, a implementa-lo principio de transversalidade e a incorporar á iniciativa do Goberno a acción social. Así mentres o I PIOM pretendía especialmente impulsar reformas lexislativas para a implantación dunha igualdade legal e o II PIOM se dirixía á posta en práctica de medidas específicas, o III PIOM tende prioritariamente á movilización de tódalas políticas e medidas xerais (INSTITUTO DE LA MUJER, 1997a, p. 10).

O III PIOM establece dez áreas que son consecuencia da adaptación á nosa realidade das áreas definidas pola "IV Conferencia Mundial sobre as Mulleres de Beijing" (1995): *"Educación"*, *"Saúde"*, *"Economía e emprego"*, *"Toma de decisións"*, *"Imaxe e medios de comunicación"*, *"Medio ambiente"*, *"Violencia"*, *"Exclusión social feminina"*, *"Mulleres rurais"* e *"Cooperación"*.

A área de educación do III PIOM introduce unha reflexión inicial centrada na asimétrica valoración entre o feminino e o masculino e a proxección desta asimetría no eido educativo para xustiticar a adopción dos distintos obxectivos do Plan:

a. "Promove-la igualdade de acceso das mulleres a tódolos procesos educativos"

As actuacións asimiladas a este obxectivo son as seguintes:

* Promover unha oferta educativa adecuada para a reducción do analfabetsimo feminino.

* Favorece-lo acceso das mulleres adultas ó ensino.

* Intensificar servicios de orientación escolar e profesional nos centros escolares para amplia-lo eido das opcións da muller.

* Promove-lo acceso da muller á formación técnica e científica.

* Apoiar programas de formación para a muller que inclúan servicios de atención á infancia e ás persoas dependentes que se atopen ó seu cargo.

* Utiliza-lo sistema de formación profesional para mellora-la cualificación profesional feminina.

* Promove-lo acceso das mulleres a programas de cualificación inicial de persoas sen titulación nas súas distintas modalidades.

* Atender de xeito prioritario ás mulleres con necesidades educativas especiais, fomentando o seu acceso ós Programas de Garantía Social.

* Promove-la creación dunha sección especializada en temática feminina nas bibliotecas públicas.

b. "Desenvolver modelos educativos que favorezan a igualdade"

A consecución deste obxectivo pretendeuse por medio destas accións:

* Impulsar modelos educativos que acheguen a ciencia e a tecnoloxía ás alumnas.

* Analizar dende unha perspectiva de igualdade de oportunidades os materiais didácticos e propoñer cambios axeitados.

* Elaborar modelos educativos nos que nenos e nenas aprendan a ser autónomos no ámbito doméstico e a compartir responsabilidades.

* Impulsa-la inclusión nos distintos niveis de concreción do currículo do principio da igualdade de oportunidades.

* Sensibilizar ó profesorado para a modificación das actitudes discriminatorias.

* Incluí-la coeducación nos procesos de formación inicial e continuada do profesorado.

* Fomenta-la participación das profesionais da educación en tódolos eidos educativos e en especial no da ensinanza técnica.

* Promover nos centros escolares o desenvolvemento de proxectos que superen os estereotipos dominantes.

* Sensibilizar á poboación sobre a relevancia dun ensino non discriminatorio.

* Colaborar coas Asociacións de Pais e Nais e cos Consellos Escolares para a promoción de formas de relación equilibrada entre homes e mulleres.

* Apoiar accións dirixidas á formación de mulleres nas áreas artísticas a á recuperación de creacións culturais de mulleres ó longo de toda a historia.

c. "Promove-la investigación relacionada cos estudios sobre mulleres e sobre xénero"

Para a consecución deste obxectivo o III PIOM propón estas actuacións:

* Promove-la difusión de propostas de cambio nos usos da linguaxe.

* Fomentar investigacións a desenvolver en tódolos ámbitos que afecten ás mulleres.

* Apoia-lo desenvolvemento de actividades sobre o xénero nos seminarios, centros de investigacións e institutos de tipo universitario.

* Incluí-la perspectiva de xénero nos currículos universitarios.

* Vixila-lo cumplimeno da transversalidade da coeducación no sistema educativo.

* Establecer un mecanismo de actualización do "Libro Branco de Estudios das Mulleres e de Xénero" que recopile os avances neste terreo.

* Crear unha rede informática que conteña unha base de datos sobre a muller que permita o acceso e o intercambio de información.

* Crear un "Observatorio da Igualdade de Oportunidades" que permita coñece-los cambios da sociedade española en relación á discriminación de xénero.

* Colaborar co Instituto Nacional de Estatística (INE) para coordinar actuacións que sexan de interese para o IM.

* Colaborar co Centro de Investigacións Sociolóxicas (CIS) para o intercambio de informacións constante.

* Estudia-la lexislación vixente a fin de detectar posibles rémoras discriminatorias, especialmente no Código Civil e na Lei de Enxuizamento Criminal

d. "Promove-la participación feminina no exercicio físico e na actividade deportiva"

A este fin deseñáronse as seguintes actuacións:

* Impulsa-la participación feminina no exercicio físico e na práctica deportiva a través de programas de promoción.

* Fomenta-lo cambio de sensibilidade e actitudes nas federacións deportivas, en especial naquelas nas que a presencia feminina acada menor presencia.

* Difundi-los beneficios que para a muller se derivan da práctica deportiva.

* Desenvolver criterios que fomenten a participación feminina na construcción normativa do deporte.

Como conclusión xeral da análise dos tres PIOM desenvolvidos en España polo IM destacámo-la marcada incidencia que estes instrumentos teñen no avance hacia unha equiparación real de oportunidades entre ámbolos sexos no contexto español, incluíndo neste avance especialmente o ámbito educacional entendido como base sobre a que asentar calquera cambio estable a medio prazo. Igualmente cómpre salientar que os PIOM constitúen unha correa de transmisión entre as directrices comunitarias -xurdidas dos PAC- e os diferentes países membros da Unión Europea. Configuran do mesmo xeito instrumentos axeitados para a

dinamización sectorial no que atinxe á igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos nas distintas comunidades autónomas e rexións do referente europeo. Así pois a proxección das accións propostas dentro da área de educación de cada PIOM -proxección que forma parte da progresiva transversalización da equiparación entre os sexos- configura unha rede na que é necesario profondar aínda máis de cara a ofertar respostas ás novas perspectivas que se abren na loita pola igualdade de oportunidades (potenciación das especificidades diferenciais de cada sexo, superacións de discriminacións que perviven baixo apariencias equiparadoras, etc.)

3.2.3. A acción institucional para a equiparación entre os sexos no marco da Comunidade Galega: o Servicio Galego da Igualdade

Xa no marco do Estatuto de Autonomía para a Comunidade Galega (1980) aparece recollida expresamente a orientación hacia a promoción da igualdade de oportunidades entre os sexos. En efecto no Artigo 4.1º e 4.2º alúdese á posibilidade de que os poderes públicos autonómicos desenvolvan accións para a promoción da igualdade, así como para remover aqueles atrancos que dificulten ou impidan a súa plenitude.

No ámbito xeral da Comunidade Autónoma Galega a promoción institucional da equiparación en termos de oportunidades entre os sexos é desenvolvida especialmente por medio dun organismo específico integrado dentro nos organigramas da Xunta de Galicia: o *"Servicio Galego da Igualdade"* (SGI)[320].

O SGI, creado pola Lei 3/1991 de 14 de xaneiro[321], constitúe un organismo autónomo adscrito á Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude[322]. Ten por obxectivo a promoción da igualdade de dereitos entre os sexos, a non discriminación entre homes e mulleres e a participación e integración da muller na vida social, cultural, económica e política de Galicia. O SGI -que ten rango de Dirección Xeral[323]- constitúe pois o organismo da Xunta de Galicia para a promoción das políticas para a igualdade entre ámbolos sexos.

---

[320] *Este organismo foi denominado inicialmente "Servicio Galego da Igualdade do Home e da Muller", posteriormente pasou a ser nomeado "Servicio Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller" e por último denominouse "Servicio Galego da Igualdde"*

[321] *Cómpre lembrar que o antecedente inmediato deste organismo atópase na "Comisión Interdepartamental da Muller" creada en xuño de 1988 e dependente da Consellería de Traballo e Benestar Social. Con anterioridade a propia Xunta de Galicia tiña rexeitado unha proposta de Esquerda Galega para a creación dun "Instituto Galego da Muller".*

[322] *No momento da súa creación este organismo tiña sido adscrito á Consellería de Traballo e Servicios Sociais.*

[323] *Véxase o Decreto 488/1997 do 26 de decembro polo que se establece a estructura orgánica da Consellería.*

A estructura funcional do SGI tén como órganos superiores o Consello e a Dirección. A presidencia do Consello corresponde á Conselleira de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude e a vicepresidencia deste órgano recae na propia Dirección do SGI. Nas vocalías do Consello están representadas tódalas Consellerías da Xunta de Galicia participando do mesmo, ademais, cinco persoas de recoñecido prestixio nos campos de ciencias sociais, económicas e xurídicas, designadas directamente polo Consello da Xunta.

As funcións asignadas ó SGI concrétanse en:

* Estudia-la situación das mulleres galegas.

* Realiza-lo seguimento da lexislación naqueles aspectos que afecten ó principio de igualdade de oportunidades.

* Esixi-lo cumprimento da lexislación laborais no relativo á igualdade.

* Coordina-las actividades promovidas pola Xunta de Galicia en temas que afecten ás mulleres.

* Promover, coordinar e avaliar medidas e programas de igualdade de oportunidades desenvolvidos por diputacións e concellos.

* Cooperar con entidades que contribúan á acada-la igualdade de oportunidades entre homes e mulleres.

* Elaborar informes de actuación e programas para fomenta-lo emprego e a formación profesional das mulleres.

* Incentiva-la participación das mulleres na vida política, económica, cultural, educativa e laboral.

* Velar polo cumprimento dos convenios e tratados internacionais.

* Denuncia-los casos de agresión e discriminación sexual.

* Posibilita-la atención á muller en situación de especial necesidade.

As actividades promovidas dende o SGI sitúanse en diversos ámbitos:

a. Elaboración de medidas de acción positiva:

* Elaborar, difundir e impulsar plans para a igualdade de oportunidades das mulleres.

b. Promoción do asociacionismo:

* Informar e asesorar a asociacións e persoas interesadas sobre actividades, recursos e servicios relacionados coas mulleres.

* Subvencionar igualmente actividades xurdidas de distintas asociacións e canalizadas hacia a consecución dos obxectivos do SGI.

* Potencia-lo asociacionismo feminino e incentiva-la relación con e entre as asociacións xa existentes.

c. Sensibilización:

* Organizar campañas específicas para sensibiliza-la opinión pública sobre a situación feminina[324].

* Organizar xornadas, seminarios e conferencias para promove-la adopción de medidas políticas e administrativas dirigidas especificamente ás mulleres.

d. Cooperación:

* Asinar convenios de colaboración con institucións e entidades públicas e privadas para realizar estudios, crear recursos e impulsar políticas específicas.

* Asesorar a institucións públicas e privadas para deseñar actividades destinadas ás mulleres.

* Cooperar coas distintas consellerías da Xunta de Galicia para incorpora-lo principio de igualdade nas accións promovidas por cada departamento.

* Colaborar cos organismos de igualdade autonómicos, nacionais e internacionais para desenvolver programas de igualdade de oportunidades.

* Participar nos foros e congresos estatais e internacionais sobre temas relacionados coa igualdade de oportunidades.

e. Estudios e Publicacións:

* Elaborar, editar e difundir publicacións destinadas a ofrecer un coñecemento da situación e da problemática feminina.

* Convocar bolsas de investigación sobre temas relacionados coa muller.

* Establecer convenios de colaboración para o desenvolvemento de estudios e investigacións referidas á muller.

* Publicar guías de recursos dispoñibles na Comunidade Autónoma de Galicia.

---

[324] *Un exemplo destas accións constitúeno as convocatorias de carteis para a conmemoración do Día Internacioal da Muller Traballadora entre o alumnado de ensino secundario (Véxase por exemplo a Resolución de 27 de abril de 1999; DOG de 26 de maio).*

f. Comunicación:

* Difundir nos medios de comunicación información sobre a situación e problemática social feminina.

* Realizar campañas a través dos medios de comunicación que contribúan a sensibilizar sobre a situación real e sobre os dereitos das mulleres.

* Impulsar á comisión de publicidade para denunciar e retira-la publicidade que discrimine dalgún xeito á muller.

g. Educación:

* Colaborar nos premios para unha educación non sexista coa Consellería de Educación.

* Impulsa-lo funcionamento do "Seminario Permanente de Educación para a Igualdade".

* Participar nos foros para unha educación non sexista.

h. Formación:

* Organizar e colaborar en cursos para a formación de profesionais que traballen con mulleres.

* Impulsa-la incorporación nos cursos formativos de distintos niveis e sectores de módulos de igualdade de oportunidades.

* Convocar cursos de formación para mulleres en áreas con perspectivas positivas de desenvolvemento laboral en Galicia.

i. Emprego e creación de empresa:

* Xestionar cursos de formación en xestión empresarial para mulleres.

* Crear centros e servicios de información e asesoramento laboral feminino.

* Convocar accións de estímulo para mulleres emprendedoras de cara á creación de empresas na Comunidade Galega.

k. Atención, información e asesoramento:

* Coordinar e impulsa-la información e asesoramento á muller por medio da *"Rede de Información e Asistencia á Muller"* (RIAM): teléfono da muller, centros de información á muller, casas de acollida, centros de día para prostitutas, atención a anciás, atención a mulleres reclusas, atención a adolescentes embarazadas, atención a nais solas...

l. Documentación:

* Soster centros de documentación con servicio de búsqueda ou préstamo bibliográfico ou videográfico[325].

m. Programas Europeos:

* Participar en diversos proxectos e iniciativas de ámbito europeo -*NOW, Integra, Interreg, Daphne,* etc.- ou en proxectos piloto nese eido.

O Decreto 312/1999 de 11 de novembro (DOG de 10 de abril de 2000) veu delimita-lo funcionamento do SGI ó refundi-la normativa existente na Comunidade Galega referida á muller[326]. Segundo este Decreto a estructura do SGI está vertebrada polo Consello -que actúa tanto en Pleno como en Comisión Permanente-, a Dirección e a Secretaría (Artigo 1º) e ten adscritos dous órganos: a *Comisión Autonómica da muller* -que constitúe unha vía de comunicación entre o SGI e a sociedade en xeral (Artigo 22)- e a *Comisión Asesora de Publicidade non Sexista,* que desenvolve funcións de tipo asesor hacia entidades, asociacións e axentes de publicidade de cara a incorporar accións positivas que coadxuven á erradicación de todo tipo de discriminación sexista (Artigo 30).

3.2.3.1. A área de educación nos distintos "Plans para a Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas" (PIOMG)

O SGI articula a súa actuación mediante sucesivos plans marco que desenvolven parámetros de actuación para varios anos en diversos ámbitos relacionados coa igualdade de oportunidades entre os sexos. Cada un destes programas -ata o presente teñen sido desenvolvido tres- é denominado *"Plan para a Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas"* (PIOMG). Cada PIOMG estructúrase en diversas áreas de acción, constituíndo o ámbito da educación un dos que de xeito permanente se atopan presentes na totalidade dos programas deseñados.

---

[325] *Un exemplo salientable nese ámbito é o constituído pola exposición fotográfica "As mulleres galegas no século XX" que se amosou nas principais cidades do País durante o outono-inverno de 1999 (Véxase SERVICIO GALEGO DA IGUALDADE, 1999).*

[326] *Este Decreto significou a derrogación entre outras das seguintes disposicións: do Decreto 236/1991 polo que se establecía a estructura orgánica e funcional do Servicio Galego de Promoción da igualdade do Home e da Muller; do Decreto 106/1997 que regulaba a Comisión Autonómica da Muller; do Decreto 137/1998 que creaba a Comisión Asesora de Publicidade non Sexista e da Orde de 18 de xullo de 1991 polo que se desenvolvía a estructura orgánica do Servicio Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller (Véxase a Disposición Derrogatoria do Decreto).*

A continuación analizarémo-las características que presenta o desenvolvemento da área de educación en cada un dos PIOMG promovidos polo Servicio Galego de Igualdade.

a. "I Plan para a Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas" (1992-1994)

O I PIOMG foi aprobado día 20 de xaneiro de 1992 polo Pleno do Consello do Servicio Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller. As cinco seccións sobre as que este I PIOMG proxectaba a súa actuación foron: *"Educación e cultura"*, *"Formación, emprego e relacións laborais"*, *"Servicios sociais"*, *"Asociacionismo e participación"* e *"Saúde"*.

As accións deseñadas dentro do programa estiveron fundadas na certeza de que a escola constituía, xunto coa familia, o escenario de maior influencia sobre a mentalidade de nenos e nenas e sobre a formación da súa personalidade polo que a actitude do profesorado revélase como fundamental, sendo necesario que este último transmitira un sistema de valores igualitarios ó alumnado. Como ademais o fogar constitúe o marco no que nenos e nenas adquiren os seus modelos básicos de conducta tentábase proxectar tamén esta orientación sobre pais e nais (SERVICIO GALEGO DA IGUALDADE, 1992, pp. 13-16).

Dentro da área de *"Educación e cultura"* as actuacións propostas no I PIOMG foron as seguintes:

* **Actuación 1:** controla-los libros de texto e os materiais didácticos utilizados na ensinanza para que non aborden estereotipadamente os roles de cada sexo.

* **Actuación 2:** promove-la xeración dunha actitude social a través das asociacións de pais e nais que aseguren a igualdade entre os sexos, tanto nas actividades escolares como nas extraescolares.

* **Actuación 3:** incorpora-lo coñecemento e a práctica común das habilidades vencelladas tradicionalmente ás mulleres ou ós homes dun xeito exclusivo.

* **Actuación 4:** establece-los mecanismos precisos de relación entre as universidades e os axentes responsables da orientación escolar co fin de promover na escola unha educación que facilite ás alumnas a elección de carreiras e profesións que tradicionalmente desempeñaban os homes.

* **Actuación 5:** favorece-la participación feminina e promove-lo acceso da muller ós distintos recursos culturais e educativos.

* **Actuación 6:** fomenta-la posta en marcha de actividades culturais posibilitadoras do enriquecemento persoal feminino.

* **Actuación 7:** potenciar nos medios de comunicación social unha imaxe da muller non estereotipada en termos de discriminación sexista.

O I PIOMG prevía unha implicación plural para o desenvolvemento das accións referidas: Consellería de Educación, Consellería de Cultura, Consellería de Traballo e o propio Servicio Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller.

b. "II Plan para a Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas" (1995-1997)

O II PIOMG foi aprobado polo Pleno do Consello do SGI -órgano superior deste organismo (Véxase o Artigo 4º da Lei 3/1991)- o día 6 de marzo de 1995. As áreas que configuraron o seu desenvolvemento foron: *"Asociación, participación e cooperación"*, *"Educación e cultura"*, *"Formación e emprego"*, *"Ordenamento xurídico"* e *"Servicios sociais e saúde"*.

As actuacións previstas polo II PIOMG no ámbito da educación e cultura baseáronse na necesidade de atallar dende a base os impedimentos da igualdade real de oportunidades entre os sexos, aínda recoñecendo o importante avance da muller galega no que atinxe ó seu acceso, en condicións igualitarias ás do home, a todo tipo de ensinanzas, incluídas as universitarias, e os esforzos realizados para que profesorado e alumnado impartira ou recibise, respectivamente, educación en igualdade. Tales dificultades percibíanse incrementadas en Galicia, en relación a outras comunidades españolas, por mor da existencia de determinadas lagoas relacionadas tanto coa información como coa formación.

O PIOMG 1995-1997 vertebrouse en torno a distintas prioridades nas que se estableceron varios obxectivos a acadar por medio do desenvolvemento de determinadas accións. A estructura á que nos referimos é a seguinte (SERVICIO GALEGO DE PROMOCIÓN DA IGUALDADE DO HOME E DA MULLER, 1995, pp. 23-30):

*** PRIORIDADE: Potencia-la formación da muller promovendo contidos non sexistas e divulgando actividades dirixidas á igualdade de oportunidades**

*** OBXECTIVO 1:** ***"Eliminar estereotipos na educación e na cultura"***

*** ACCIÓNS:**

1. Fomenta-lo do cambio de actitudes nos pais e nas nais en canto á educación non sexista dos seus fillos/as.
2. Potenciar actividades de divulgación dirixidas ó persoal educador e á comunidade educativa en xeral e orientadas cara a igualdade de oportunidades.
3. Promover campañas de sensibilización para evita-las agresións que poidan afectar á muller, física ou psicoloxicamente.
4. Estimula-lo coñecemento de habilidades vencelladas tradicionalmente a homes ou a mulleres, para incorpora-las a ámbolos dous sexos.
5. Favorece-lo uso maioritario nos centros escolares de material didáctico e documentación de apoio que fomente a divulgación de materias e contidos non discriminatorios.

*** OBXECTIVO 2:** ***"Establecer mecanismos de colaboración coas Universidades da Comunidade Autónoma Galega para desenvolver actuacións que favorezan o estudio sobre a situación social da muller en Galicia"***

*** ACCIÓNS:**

1. Organizar, en colaboración co ámbito universitario, xornadas, seminarios e debates sobre a situación da muller galega.
2. Establecer un sistema de axudas para a realización de traballos de investigación centrados no estudio da igualdade de oportunidades.

*** OBXECTIVO 3:** ***"Apoiar e fomenta-la educación permanente das persoas adultas"***

*** ACCIÓNS:**

1. Favorece-la incorporación da muller adulta á formación no nivel que proceda e segundo a súa preparación, incluíndo nos programas de educación de persoas adultas as necesidades específicas das mulleres e adecuando os horarios ás súas posibilidades de participación.
2. Seleccionar e priorizar nos programas de educación de persoas adultas aqueles contidos máis relacionados coa promoción laboral da muller.

3. Impulsa-la utilización dos sistemas de ensinanza a distancia na educación de persoas adultas.

*** PRIORIDADE: Difundir e impulsar unha imaxe non discriminatoria da muller**

*** OBXECTIVO 4**: ***"Fomentar nos medios de comunicación en xeral e na publicidade en particular, unha imaxe non estereotipada da muller"***

*** ACCIÓNS:**

1. Establecer mecanismos de colaboración entre o ente público CRTVG e os organismos competentes, co obxecto de:

* Propoñe-la eliminación na programación das imaxes ou modelos estereotipados que impliquen superioridade ou inferioridade de homes ou mulleres.

* Propoñe-lo incremento do número de programas que traten a problemática da muller e orienten o cambio de actitudes sobre o seu papel social.

* Fomenta-la presencia das mulleres e o seu punto de vista en programas nos que se debatan aspectos xerais.

*Propoñe-la adopción dos acordos necesarios para a inclusión na CRTVG de programas que contemplen a difusión da igualdade de dereitos.

2. Procurar eliminar da publicidade os estereotipos sexistas e calquera utilización vexatoria do corpo do home e da muller, especialmente na publicidade emitida polos medios audiovisuais.

3. Adoptar por parte da Administración unha actitude exemplificadora no contido das mensaxes e campañas publicitarias que patrocina, asegurándose de que a imaxe da muller sexa positiva e non discriminatoria.

4. Potenciar mecanismos que estimulen aquela publicidade que difunda unha imaxe positiva da muller.

*** OBXECTIVO 5: *"Divulgar documentación relativa á igualdade de oportunidades entre os sexos"***

*** ACCIÓNS:**

1. Difundir, entre as asociacións, colectivos de mulleres e outras organizacións de carácter cidadán, diverso material bibliográfico a favor da igualdade de oportunidades.

2. Divulga-la aportación das mulleres galegas nos eidos da cultura, a empresa, a ciencia, etc...

*** PRIORIDADE: Difundi-lo papel da muller galega na cultura, potenciando as canles de expresión da súa creatividade**

*** OBXECTIVO 6:** ***"Favorece-lo coñecemento e valoración des aportacións das mulleres galegas no campo de cultura"***

*** ACCIÓNS:**

1. Apoiar estudios e investigacións sobre aportacións da muller galega no ámbito da cultura en xeral.

2. Difundir e fomenta-lo estudio das obras de artistas femininas galegas (literatura, pintura, música, etc.)

*** OBXECTIVO 7:** ***"Impulsa-la participación de muller na cultura"***

*** ACCIÓNS:**

1. Potenciar canles de expresión da creatividade feminina.
2. Favorece-lo acceso e a participación da muller nas diversas manifestacións da cultura.

Este II PIOMG implicaba no desenvolvemento destas accións a organismos tan diversos como a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, a Consellería de Cultura, a Consellería de Familia, Muller e Xuventude, a Universidade, a CRTVG e o Servicio Galego de Igualdade.

c. "III Plan de Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas" (1998-2001)

O III PIOMG naceu ó abeiro dos compromisos adquiridos nas once áreas da Plataforma para a Acción da *IV Conferencia Mundial das Mulleres* celebrada en Beijing en 1995 e do *IV Programa de Acción Comunitaria* (22 de decembro de 1995) (SERVICIO GALEGO DE IGUALDADE, 1998, p. 3). As áreas nas que se estructura o PIOMG son: *"Cooperación, participación social e toma de decisións"*, *"Educación, cultura e imaxe"*, *"Formación e emprego"*, *"Violencia, saúde e exclusión social"*, *"Información e sensibilización"* e *"Seguimento e avaliación"* (Véxase ANEXO III).

As súa principal pretensión é que a igualdade entre ámbolos sexos, recoñecida legalmente - e propiciada en parte polos anteriores PIOMG- se convirta en real e efectiva. De igual xeito

pretende axustar á realidade galega as diversas directrices legais xurdidas da Comunidade Internacional.

O III PIOMG salienta a necesidade de que exista colaboración e participación de tódalas administracións, destacando especialnente o papel das entidades locais, dos axentes sociais, das asociacións e das ONG, para consolida-los avances na equiparación de oportunidades de ámbolos xéneros. Ponse de manifesto a conveniencia de que tódalas políticas e actividades realizadas dende esas entidades inclúan, como eixo fundamental, unha visión de xénero acadándose, deste xeito, a transversalidade necesaria para conseguir un efecto multiplicador na sociedade.

Dentro da súa área de *"Educación, cultura e imaxe"* este III PIOMG postula a relevancia do sistema educativo -a través da autoridade que a sociedade lle confire para perpetuar unha transmisión positiva dos valores- para corrixi-las desigualdades sociais de todo tipo (entre elas as que se producen por razón de sexo). Por esta razón o PIOMG enfatiza a necesidade de incorporación da perspectiva de xénero á práctica educativa.

A estructura da área de *"Educación, cultura e imaxe"* do III PIOMG concrétase en tres obxectivos que definen dita acción e que se articulan en varias actuacións (Véxase SERVICIO GALEGO DA IGUALDADE, 1998, pp. 27-36):

*** OBXECTIVO 1: *"Garantir unha educación igualitaria favorecendo a incorporación das mulleres en tódalas áreas e niveis de coñecemento".***

*** ACTUACIÓNS[327]:**

2.1.1. Velar para que nos distintos proxectos educativos se inclúa e aplique o principio de igualdade de oportunidades nos centros docentes, implicando ó profesorado e ós pais e nais na transmisión de actitudes non discriminatorias e, en especial, cooperando coas organizacións que traballan para promove-la coeducación.

---

[327] *A numeración das distintas accións aparece iniciada co díxito "2" por mor de conserva-la notación que se utiliza orixinariamente no III PIOMG dado que a área de "Educación, cultura e imaxe" é a segunda das que se abordan no mesmo.*

2.1.2. Fomentar no sistema educativo a transmisión da importancia da conciliación entre a vida profesional e a familiar.

2.1.3. Impulsar dende os centros de formación do profesorado a formación e sensibilización do persoal docente, estimulando a creación e consolidación de grupos de profesorado que traballen sobre aspectos da educación para a igualdade.

2.1.4. Apoia-la elaboración de currículos, materiais e unidades didácticas en tódalas áreas de coñecemento e en tódolos niveis educativos que inclúan unha perspectiva non sexista.

2.1.5. Incentiva-la participación do alumnado feminino na utilización das novas tecnoloxías e fomentar unha maior achega ós estudios científicos e técnicos dos que adoita estar relativamente alonxado, rompendo así esa concepción estereotipada.

2.1.6. Fomenta-la realización dende eidos universitarios de estudios e investigacións relativos á historia, ó traballo, á saúde, á participación social, etc. das mulleres galegas[328].

2.1.7. Incluír nos cursos de especialización e de doutoramento módulos referidos á igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos.

2.1.8. Favorece-lo acceso de mulleres adultas ós diferentes niveis de ensinanza, en función das súas características e condicións.

2.1.9. Posibilitar nas mulleres que viven no medio rural o acceso ós distintos niveis da ensinanza, tendo en conta as características específicas de cada colectivo.

2.1.10. Velar pola participación igualitaria nas prácticas deportivas escolares e fomenta-la práctica de exercicio físico entre a poboación feminina de tódalas idades.

2.1.11. Sensibilizar e fomenta-lo cambio de actitudes nas federacións de deportes, particularmente naquelas modalidades con escasa representación feminina.

---

[328] *Neste eido cómpre salienta-la creación a principio do ano 2000, no ámbito da Universidade de Vigo, da primeira "Cátedra de Estudios Feministas" aparecida en España (Véxase SAAVEDRA, 2000). No mesmo ámbito universitario viña funcionando dende 1996 o seminario permanente de investigación "Teoría da Diferencia", formado na actualidade por once persoas. Ámbolos organismos pretenden desembocar na activación dun programa de doutoramento centrado nas relacións de xénero (Véxase ANÓNIMO, 2000).*

2.1.12. Promover e vixiar unha utilización non sexista da linguaxe, impulsando a equiparación de modelos masculinos e femininos nas ilustracións, exemplos, etc., dos libros de texto.

*** OBXECTIVO 2:** ***"Incorpora-lo principio de igualdade de oportunidades en tódalas manifestacións do mundo da cultura"***

*** ACTUACIÓNS:**

2.2.1. Divulga-las aportacións das mulleres en tódalas manifestacíons da cultura para destaca-lo labor destas na construcción e desenvolvemento de Galicia.

2.2.2. Incentiva-las producciónns artísticas e culturais femininas, especialmente naquelas áreas nas que a presencia da muller é minoritaria.

2.2.3. Apoia-la elaboración de publicacións e estudios sobre as aportacións femininas á cultura galega.

2.2.4. Incrementar nas bibliotecas públicas as seccións especializadas en temáticas femininas, fundamentalmente nas zonas rurais.

2.2.5. Impulsa-la creación de centros de documentación específicos para a muller.

2.2.6. Estimula-la aproximación da muller á lectura.

2.2.7. Promove-la realización de exposicións sobre temas que interesan especificamente ó colectivo feminino, representacións teatrais e outras manifestacións artísticas análogas.

*** OBXECTIVO 3:** ***"Fomentar en tódolos ámbitos sociais unha imaxe axeitada das mulleres eliminando os estereotipos sexistas"***

*** ACTUACIÓNS:**

2.3.1. Consolidar e potencia-la Comisión de Publicidade como mecanismo que vele en Galicia por unha utilización non estereotipada nin discriminatoria da imaxe da muller.

2.3.2. Impulsar, en colaboración cos diferentes medios de comunicación, campañas que positivicen o papel da muller na sociedade galega, e incentiven a corresponsabilidade familiar, a erradicación da violencia de xénero, etc.

2.3.3. Incentiva-la presencia equilibrada de mulleres e varóns en tódalas manifestacións dos medios de comunicación.

2.3.4. Consensuar, cos axentes implicados, un código deontolóxico tendente a elimina-la imaxe estereotipada e discriminatoria da muller na publicidade e nos medios de comunicación.

2.3.5. Sensibilizar ás persoas con responsabilidades no ámbito da difusión publicitaria de que as campañas publicitarias non resulten discriminatorias en función do xénero, especialmente se están dirixidas á poboación infantil.

2.3.6. Dar a coñecer, utilizando os medios de comunicación, as figuras femininas galegas especializadas en diferentes eidos.

2.3.7. Optimiza-los recursos humanos existentes nos medios de comunicación para favorece-lo acceso das profesionais a cargos directivos.

2.3.8. Incluí-la perspectiva de xénero dentro da formación de profesionais dos medios de comunicación.

Os organismos implicados nas diferentes actuacións desta área do III PIOMG son a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, a Consellería de Industria e Comercio, a Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo, a Secretaría Xeral para o Deporte, as universidades galegas, as entidades locais, os medios de comunicación galegos, as federacións deportivas galegas, as federacións de APNA, as organizacións que traballen en favor da muller e o Servicio Galego de Igualdade.

3.2.3.2. O Seminario Permanente de Educación para a Igualdade

A partir do *III Plan de Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas* (1998-2001) foi establecido un convenio de cooperación entre a Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude e a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional) para tentar articular

convenientemente a área de *"Educación, cultura e imaxe"* de dito PIOMG. Naceu así o *Seminario Permanente de Educación para a Igualdade* (SPEI) como organismo específico, aínda que funcionalmente integrado dentro do Servicio Galego de Igualdade.

Os obxectivos explicitados no convenio referido que orientan as actuacións do SPEI son os seguintes:

* Reformula-lo pensamento educativo hacia un proxecto humano, xusto e igualitario, desenvolvido dende unha perspectiva de xénero.

* Dinamizar comportamentos e actitudes.

* Xestionar e divulgar recursos educativos -humanos e materiais- para unha educación orientada á igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos.

* Coordinar iniciativas igualitarias xurdidas dentro do ámbito escolar.

As actividades do SPEI -que son deseñadas para periodos anuais- oriéntanse hacia a información, sensibilización e formación en igualdade de oportunidades da totalidade dos axentes implicados no desenvolvemento educativo da Comunidade Galega (alumnado, profesorado, pais e nais...).

Algunhas das actividades máis relevantes realizadas ata o de agora polo SPEI son as seguintes:

1. Difusión de materiais didácticos específicos: posiblemente o material de maior difusión entre os centros escolares galegos orixinado na acción do SPEI -dado que foi enviado masivamente durante o curso académico 1998-99 á totalidade dos centros públicos galegos de ensino primario- sexa a unidade didáctica titulada *"Furacazolos e Botaborrallas"*, dirixida ó alumnado de ensino primario -en especial ó de segundo ciclo- e formada por tres instrumentos distintos: unha narración ilustrada, un vídeo e unha guía de aplicación didáctica para o profesorado de ámbolos materiais (Véxase FIDALGO, 1998 e SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE, 1999). Este material está orientado á potenciación de modelos igualitarios para homes e mulleres mediante a utilización dun centro de interese referido ás avarías domésticas. A partir deste tópico, e utilizando unha metodoloxía participativa por medio de grupos mixtos, realízanse diversas actividades tipo que pretenden a adquisición por parte do alumnado da intercambiabilidade de roles entre os xéneros.

2. Participación en actividades formativas: ata o momento as actividades formativas desenvolvidas polo SPEI destináronse ós dous axentes de maior relevancia no que atinxe ó ámbito educativo, tanto en sentido amplo como en sentido estricto, e á superación da discriminación sexista: profesorado e pais e nais. Estas son as accións formativas máis relevantes realizadas ata o presente:

* ***"I Foro Galego de Educación para a Igualdade":*** celebrouse en Santiago de Compostela no mes de xuño de 1999. Destinouse ó profesorado de ensino primario e de ensino secundario obrigatorio. Os obxectivos pretendidos centráronse na inclusión da perspectiva de xénero na práctica do profesorado galego, na súa formación específica en temas relacionados coa educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos e na difusión de experiencias desenvolvidas en diferentes contornos da Comunidade Galega.

Para a execución da actividade utilizáronse dous tipos de actividades combinadas: conferencias ou relatorios e traballo en diferentes obradoiros centrados en aspectos específicos da problemática sexista: intervención escolar, muller e tecnoloxía, a linguaxe, a violencia de xénero, estereotipos sexistas, a perspectiva de xénero na educación física, etc.

* ***"I Xornada Galega de Nais e Pais Educando en Igualdade":*** actividade desenvolvida en xuño de 1999 en Santiago de Compostela. A acción formativa dirixiuse especificamente a pais e nais e pretendeu incidir na xeralización da implicación dos axentes familiares en relación coa educación en igualdade de fillos e fillas, complementado deste xeito o traballo desenvolvido no ámbito da educación en igualdade nos centros escolares.

* ***"II Foro Galego de Educación para a Iguladade":*** desenvolveuse en Santiago de Compostela en xuño do ano 2000, sendo destinado -ó igual que na súa primeira edición- ó profesorado galego. Orientouse hacia a consecución dun incremento da sensibilización do profesorado en relación ó desempeño do seu propio rol de xénero no proceso formativo do alumnado así como á potenciación da perspectiva de xénero como categoría de análise e de organización transversal do contexto formativo e á promoción da innovación e investigación no eido da EIS.

Dentro desta actividade combináronse as propostas de tipo expositivo -referidas especialmente á descripción de diversas experiencias relacionadas coa equiparación de igualdades entre os sexos- co desenvolvemento de diferentes obradoiros guiados.

3. Participación de programas de educación para a igualdade: a actuación do SPEI resultou definitiva para a adopción de determinados programas ou proxectos que tiñan sido deseñados fóra da Comunidade Galega en relación ó ámbito da igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos.

**** Proxecto "RELACIONA":*** o proxecto *"RELACIONA"* ("*REcupera-Las ACtitudes Integradoras Ou Non Agresivas"*) enmárcase dentro do *"Plan de Acción contra a Violencia Doméstica"* que se planificou para o periodo 1988-2000 en todo o territorio español promovido polo Instituto de la Mujer e por distintas unidades do Ministerio de Educación e Cultura[329].

"RELACIONA" denomina pois un proxecto de prevención da violencia de xénero dende o ámbito educativo. Mediante sensibilización do profesorado sobre a intervención da cultura de xénero nas manifestacións de violencia observadas no contorno escolar pretende propicia-la construcción de novos modelos de relación nas diferentes comunidades educativas que participen no proxecto. Tales relacións contribúen a promover un *"nivel de tolerancia cero"* para coa violencia de xénero e supoñen un enriquecemento persoal a través da convivencia escolar solidaria entre alumnas e alumnos (Véxase SUÁREZ, 1999).

Os obxectivos que se pretenden acadar con este programa concrétanse en:

1. Analiza-las situacións de violencia que se producen nos centros educativos dende unha perspectiva de xénero.
2. Reflexionar sobre a importancia da práctica docente neste tema e sobre os modelos e os valores que se asocian á masculinidade e á feminidade.
3. Conferir relevancia ás relacións e á práctica da comunicación na convivencia escolar.

Para a consecución dos obxectivos *"RELACIONA"* propón diversas actuacións: sesións de traballo sobre o *"Plan de Acción contra a Violencia Doméstica"* (1.998-2000) dirixidas ó profesorado de educación infantil, primaria, secundaria e educación de persoas adultas; información sobre materiais didácticos que faciliten o desenvolvemento de proxectos

---

[329] *O Proxecto xa tiña sido iniciado experimentalmente durante o curso académico 1.998-1.999 nalgúns centros de ensino secundario facéndose extensivo durante o curso 1999-2000 á totalidade dos centros de ensino non universitario que o solicitaron.*

educativos para detectar situacións de violencia nas aulas e nas familias e propor solucións e seguimento das accións iniciadas no marco do proxecto.

O profesorado participante queda distribuído en grupos non superiores a vintecinco persoas. Cada grupo está formado polo profesorado adscrito a un ou a varios centros escolares -aínda que se procura fomentar unha constitución zonal determinando un centro como comunidade escolar de referencia- sendo imprescindible, en calquera caso, garanti-la estabilidade xeral do equipo ó longo do curso académico. O proxecto desenvólvese habitualmente en sesións de traballo non superiores ás catro horas de duración cunha periodicidade trimestral ó longo de todo o curso académico. No proxecto *RELACIONA* participa unha comisión aberta de asesores/as que aportan a súa experiencia e coñecementos en igualdade de oportunidades entre mulleres e homes e en aspectos relativos á prevención da violencia dende o eido educativo. Estas persoas orientan posibles propostas de tipo organizativo, relacional, de optimización dos recursos, etc. dentro dos contextos escolares.

A metodoloxía adoptada parte dunha análise da realidade específica de cada comunidade escolar así como das vivencias e das necesidades do profesorado participante para desvela-las posibles situacións de conflicto de xénero na convivencia dese centro. Posteriormente búscase consensuadamente solucións ós conflictos detectados e as mesmas son transladadas á acción educativa no propio centro.

De xeito xenérico os contidos de traballo que son obxecto de debate e reflexión versan sobre aspectos como o concepto de violencia, as manifestacións habituais no ámbito escolar, os tipos de violencia de xénero, as pautas de observación, a etioloxía da violencia de xénero, a análise de situacións xenéricas de violencia, a revisión da cultura de xénero e da pervivencia de estereotipos no ámbito escolar, algunhas exemplificacións de solucións a problemáticas similares, os recursos existentes para abordar e prever situacións de violencia de xénero, etc. A estes aspectos de contido, máis ou menos básicos, incorpóranse outros que poidan posuír interese para o grupo ó longo das sesións de traballo, ben para buscar solución a problemáticas concretas ou ben para profundar na reflexión ou no cambio actitudinal que fagan posible a consecución dos obxectivos de traballo e impliquen á comunidade educativa na súa totalidade.

4. Fomento de Grupos de Traballo: o SPEI promove e asesora a creación de grupos de traballo que desenvolvan o tema da igualdade de oportunidades entre os sexos. Estes grupos poden estar constituídos tanto por profesorado como por pais e nais e teñen como meta a implantación dunha acción complementaria de ámbolos axentes no campo educativo.

Ademais das xa referidas, as liñas de acción que se pretenden potenciar no futuro inmediato dende o SPEI relaciónanse coa elaboración de materiais para que o profesorado perciba a existencia e as limitacións impostas pola discriminación sexista no marco escolar (materiais para a observación, pautas para investigación en acción, instrumentos incentivadores da reflexión, etc.)

5. Representación do SGI na xestión dos "Premios á Innovación Educativa" en colaboración coa Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional: dentro dos convenios establecidos entre a Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional e diferentes organismos[330] para a promoción da innovación educativa sobre os temas transversais, o SPEI xestiona a representación do SGI para a convocatoria e resolución dos *"Premios á innovación educativa"* dentro do tema específico da igualdade de oportunidades entre os sexos. A primeira convocatoria realizouse mediante a Resolución do 10 de maio de 1999 (DOG de 11 de xuño). Esa convovatoria estableceu dous premios no ámbito da igualdade de oportunidades entre os sexos -un para a etapa de ensino primario e outro para a etapa de ensino secundario[331]. Os traballos ou experiencias deberían ter sido desenvolvidos durante os cursos académicos 1997-98 ou 1998-99. A concesión destes premios leva aparellado o compromiso de publicación e difusión das experiencias obxecto dos mesmos. Nesta primeira convocatoria foron premiados os proxectos *"A transversalidade na educación"* desenvolvido no centro de ensino primario CEIP "Vales Vilamarín" de Betanzos e *"Marcos de proxectos transversais"* no IES "Pedra da Auga" de Ponteareas. A segunda convocatoria oficializouse por medio da Resolución do 3 de xuño de 2000 (DOG de 4 de agosto) e referiuse a traballos prácticos desenvolvidos nas aulas durante o curso académico

---

[330] *Ademais do SGI colaboran coa Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional outros organismos: "Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental","Instituto Galego de Consumo", "Secretaría Xeral da Consellería de Sanidade e Servicios Sociais", Dirección Xeral de Saúde Pública", "Dirección Xeral de Xustiza e Administración Local" e "Dirección Xeral de Xuventude".*

[331] *A cuantía económica de ámbolos premios foi nesa convocatoria de 250.000 pts.*

1999-2000, sendo as características desta convocatoria -publicación, cuantía económica, etc.- idénticas ás da primeira.

3.3. A EQUIPARACIÓN ENTRE OS SEXOS NA LOGSE E NO DESENVOLVEMENTO NORMATIVO QUE REGULA A EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA

Tal como referimos no primeiro capítulo deste estudio a *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 veu implica-lo inicio da restauración da grande quebra que tiña significado a Guerra Civil española e o posterior advenimento do réxime franquista en relación co tratamento da construcción de xénero no interior das estructuras da educación formaliza en España. Este ordenamento legal do ensino estableceu a homoxeneidade curricular para nenos e para nenas ó regular unha uniformidade -basicamente de tipo formal- nas ensinanzas impartidas a todo o alumnado superando anteriores clasificacións construídas en base á pertenza á categoría de xénero. Semellan claros, de acordo con SUBIRATS e TOMÉ (1992), os efectos positivos globais producidos pola LGE para a igualdade no acceso feminino ó ensino regulado e para a súa equiparación curricular co alumnado masculino: *"A pesar de la inexistencia de una reflexión específica sobre la educación de las mujeres, la implantación de la escuela mixta, dentro de las condiciones generales creadas por la Ley de 1970, ha sido positiva para la escolarización femenina"* (p. 11).

De calquera xeito as bases explícitas e reais para a superación -dende os aspectos meramente formais ata os niveis de implicación real de maior calado- de calquera pegada de discriminación sexista existente na institución escolar española non foron establecidas claramente ata a promulgación da LOGSE en 1990. Con posterioridade diversas aportacións nesta mesma dirección incidiron no abano normativo que, derivado das liñas mestras determinadas pola LOGSE, organizaron as diferentes etapas educativas do actual sistema educativo español. A continuación procederemos pois a explicita-la presencia da equiparación de oportunidades entre ámbolos sexos tanto no texto da LOGSE como en distintos textos normativos relevantes -referidos á etapa de ensinanza primaria, por constituír esta etapa o referente especial para o noso traballo- que posteriormente canalizaron o desenvolvemento real da práctica educativa en España.

3.3.1. A educación para a igualdade entre os sexos na *"Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo"* (LOGSE)[332]

Na LOGSE abórdase por vez primeira, dentro do desenvolvemento lexislativo español relacionado coa educación, a necesidade de superar calquera discriminación baseada na pertenza a algunha das categorías de xénero. Ó mesmo tempo este texto legal posibilita a reconsideración de toda actividade educativa á luz dos principios da igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos.

As referencias á equiparación de oportunidades entre os sexos no ámbito educativo atópanse presentes tanto na exposición de motivos que introduce a LOGSE como en varios Títulos -Preliminar, Primeiro e Cuarto- do texto legal (Véxase ó respecto SUBIRATS e TOMÉ, 1992a, pp. 27-28):

a. Exposición de Motivos

No parágrafo segundo da *Exposición de Motivos* que introduce o texto da LOGSE indícase que o obxectivo básico que a educación pretende -a formación plena- ha de atopar proxección simultánea en ámbolos sexos: *"El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena (...) Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad".*

Do mesmo xeito no parágrafo quinto da introducción e xustificación da LOGSE exprésase taxativamente que a loita contra calquera formato de discriminación -incluída aquela que é construída en base ó xénero- está na base das accións educacionais: *"La educación permite en fin avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad".*

Faise tamén referencia -parágrafo trece da *Exposición de Motivos*- á necesidade de loitar dende as instancias públicas contra a discriminación no que se refire ás condicións de acceso á

---

[332] *A LOGSE publicouse con data de 3 de outubro de 1990 (B.O.E. de 15 de Outubro).*

educación: *"La Constitución ha encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad (...)".*

Insístese na concepción da educación como un instrumento activador de actitudes positivas ante os valores que deben estructura-las sociedades do futuro (parágrafo vintesete): *"En esa sociedad del futuro (...) la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente".*

Mesmo no parágrafo vinteoito alúdese expresamente á instrumentalización educativa para a superación de estereotipos de natureza sexista: *"(...) la educación puede convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje".*

No parágrafo trinta e dous saliéntase a necesidade de que a educación facilite a capacitación das persoas destinatarias da mesma para un exercicio pleno dos seus dereitos cidadáns sen discriminación: *"(...) A lo largo de Educación Básica (...) los niños y las niñas, los jóvenes españoles sin discriminación de sexo, desarrollarán una autonomía personal que les permitirá operar en su propio medio, adquirirán los aprendizajes de carácter básico y se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior en la Formación Profesional de Grado Medio o en el Bachillerato.Con el apropiado conocimiento del conjunto de principios y valores que sostiene nuestra Constitución, así como la estructura institucional de nuestra sociedad, recibirán la formación que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos."*

b. Título Preliminar

No Título Preliminar da LOGSE aparecen explicitamente referencias á igualdade de oportunidades entre os sexos en dous dos seus Artigos. En primeiro lugar no Apartado b do Artigo 1 afírmase textualmente que entre as finalidades da educación figura a *"formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la*

libertad dentro de los principios democráticos de convivencia". En segundo lugar, no Punto 3.c. do Artigo 2, cítase como principio da actividade educativa a *"efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas"*.

c. Título Primeiro

Ó longo do Título Primeiro da LOGSE, referido ás ensinanzas de réxime xeral, están presentes distintas referencias á igualdade de oportunidades entre os sexos nos Artigos 13 -no que se sinalan as capacidades que é necesario desenvolver na etapa de educación primaria- e no Artigo 19, referido á etapa de educación secundaria obrigatoria.

No Apartado e do Artigo 13 exprésase como capacidade a desenvover no alumnado durante a etapa de educación primaria a de "*Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan"*.

Por outra parte no Apartado d do Artigo 19 explicítase a necesidade de evita-la discriminación entre persoas no ámbito da educación secundaria obrigatoria (ESO): *"Comportarse con espíritu de cooperación, responsbilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas"*. Dentro deste mesmo Artigo, pero no Apartado h, sitúase como capacidade a acadar no alumnado ó longo da etapa de ESO a de *"Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas"*.

d. Título Cuarto

Este Título da LOGSE, adicado no seu conxunto á calidade da ensinanza, contéñense referencias á igualdade entre os sexos nos artigos 57 e 60. No primeiro deles -referido ós materiais didácticos- indícase que *"En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos"*. Pola súa parte no Artigo 60 indícase que a orientación académica e profesional deberá implicarse na superación de sesgos estereotipados entre os que se atopa o do sexismo: *"Las administraciones educativas garantizarán la orientación*

académica, psicopedagógica y profesional (...) prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones (...)".

3.3.2. A equiparación entre os sexos nalgunhas normas reguladoras do ensino primario

A partir da aparición e da entrada en vigor da LOGSE foise creando dende a Administración Educativa un cauce, construído dun xeito progresivo, para a regulación da práctica educativa formalizada. Tal cauce articulouse mediante un abano de textos normativos de varia tipoloxía a regulación da práctica educativa formalizada. Estas normas abordaron tamén, loxicamente, aspectos relacionados coa pragmática da igualdade de oportunidades entre os sexos tanto nos diversos ámbitos da vida dos centros escolares como en relación ós mesmos compoñentes dos procesos de ensino-aprendizaxe.

En xeral podemos considerar, con SUBIRATS e TOMÉ (1992a, p. 29), que todas estas medidas lexislativo-normativas permitiron desenvolve-la equiparación de oportunidades entre os sexos en distintos ámbitos e -ademais de referirse a aspectos estrictametne curriculares- orientáronse hacia actuación en campos como os seguintes:

* Reciclaxe do profesorado.
* Formación de persoas expertas en igualdade de oportunidades.
* Nomeamento de persoas responsables en EIS.
* Realización de investigacións sobre a pervivencia sexista no ámbito educativo.
* Activación de experiencias piloto para o desenvolvemento de estratexias de acción positiva.
* Creación de premios para materiais didácticos que afronten a superación do sexismo na institución escolar.
* Elaboración de campañas de sensibilización no ámbito escolar.

A continuación deterémonos brevemente en referencia-la presencia dos postulados da igualdade entre os sexos nalgunhas das normativas básicas no que atinxe ó ordenamento da práctica educativa dentro do contexto do ensino primario dado que esta etapa educativa configura o marco referencial específico do noso traballo. A nosa aproximación referirase tanto a normas con proxección na totalidade do Estado Español como a textos normativos referidos unicamente ó espacio da Comunidade Galega.

3.3.2.1. A superación da discriminación nas directrices estatais para a vertebración curricular da educación primaria

**** Real Decreto 1006/1991 de 14 de xuño (BOE do 26) polo que se establecen as ensinanzas mínimas da educación primaria***

Deféndese neste texto normativo a adaptación ás características do alumnado e ás súas posibilidades potenciais; así na Introducción deste Real Decreto afírmase que *"(...) las enseñanzas mínimas deben de asegurar una educación no discriminatoria que tome en consideración las posibilidades de desarrollo de los alumnos, cualesquiera sean sus condiciones personales y sociales"*.

Ademais no Punto g do Artigo 2 -referido ós obxectivos a acadar ó longo da etapa de educación primaria- indícase que o alumnado deberá *"Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias raza y otras características individuales y sociales"*.

**** Real Decreto 1344/1991 de 6 de setembro (BOE do 13) polo que se establece o currículo da educación primaria***

Na definición do currículo da etapa de educación primaria que fai este Real Decreto explicítase a necesidade de integrar no mesmo os contidos transversais entre os que se atopa a EIS: *"El carácter integral del currículo significa que a él se incorporan elementos educativos básicos que han de integrarse en las diferentes áreas y que la sociedad demanda, tales como la educacion para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial"*. O Artigo 5 indica a presencia en tódalas áreas curriculares dos espacios transversais: *"La educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial estarán presentes a través de las diferentes áreas a lo largo de toda la educación primaria, tal como se especifica en el anexo del presente Real Decreto"*.

De igual xeito no Artigo 4.g. do Real Decreto incídese na necesidade de respeta-la individualidade das persoas e de evita-la discriminación en base ós parámetros diferenciais que configuran tal diversidade: *"Con el fin de desarrollar las capacidades a que se refiere el Artículo 13 de la LOGSE, los alumnos deberán alcanzar a lo largo de la educación primaria los objetivos siguientes:* (...) e*stablecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.*

En relación ós principios metodolóxicos da etapa de educación primaria que se recollen no Anexo ó Real Dereto 1344/1991 salienta, pola súa incidencia indirecta na cuestión que nos ocupa, a seguinte afirmación: *"Es también esencial impulsar las relaciones entre iguales, proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, organización de grupos de trabajo, la distribución de responsabilidades y tareas, la ayuda mutua y la superación de los conflictos mediante el diálogo y la cooperación, superando con ello toda forma de discriminación".*

3.3.2.2. Xénero e igualdade de oportunidades nalgunhas das normas que regulan o ensino primario na Comunidade Galega

** Decreto 245/1992 do 30 de xullo polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 14 de agosto)*

Para a Comunidade Galega o currículo da educación primaria aparece fixado polo Decreto 245/1992, que foi publicado no DOG do 14 de agosto, completando así a determinación das ensinanzas mínimas para todo o Estado Español que tiña sido previamente explicitada mediante o Real Decreto 1006/1991 de 14 de xuño e de acordo cos postulados do Título Preliminar da LOGSE (Artigo 4, Punto 3).

Neste Decreto aparece recollida unha referencia explícita á presencia e ó sentido de cada un dos contidos transversais na etapa de educación primaria (Véxase a Introducción ó Decreto): *"Tamén estarán presentes ó longo de toda a etapa a través das distintas áreas, os valores éticos e outros contidos transversais ós que a sociedade é especialmente sensible*

como son: saúde e calidade de vida, educación ambiental, educación para a paz, educación do consumidor, educación para a igualdade dos sexos, educación para o lecer, educación vial".

No que se refire especificamente á educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos no Artigo 5 -Apartado e- exprésase que entre as capacidades que pretende desenvolve-la educación primaria figura a de *"Aprecia-los valores básicos que rexen a vida e a convivencia humana e obrar de acordo con eles".*

Igualmente na explicitación dos obxectivos para a etapa[333] que se establecen no Artigo 6 figura -Véxase o seu Apartado e- o de *"Actuar con autonomía nas actividades habituais e nas relacións de grupo, desenvolvendo as posibilidades de tomar iniciativas e establecer relacións afectivas".* Neste mesmo Artigo afírmase -Apartado g- que entre os obxectivos a acadar na educación primaria ha de figura-lo de *"Establecer relacións equilibradas e constructivas coas persoas en situacións sociais coñecidas, comportarse de xeito solidario, recoñecendo e valorando criticamente as diferencias de tipo social e rexeitando calquera discriminación baseada en diferencias de sexo, crenzas, raza e outras características individuais e sociais".* Contémplase tamén -Véxase Apartado h do Artigo 6- a necesidade de *"Aprecia-la importancia dos valores básicos que rexen a vida e a convivencia, na súa dimensión propiamente social e política, así como dos valores morais fundamentais, tanto na súa dimensión cognitiva como na afectiva e motivacional, e obrar de acordo con eles".*

No Punto 2 do Artigo 7 -no que se fai referencia ás áreas da etapa así como ó seu carácter global integrador- aparece remarcada a idea da presencia en tódolos espacios curriculares dos diversos temas transversais entre os que se inclúe a educación para a igualdade entre os sexos: *"A educación moral e cívica, a educación para a paz, para a saúde e a calidade de vida, para a igualdade entre os sexos, a educación ambiental, a educación sexual, a educación do consumidor, a educación para o lecer e a educación vial estarán presentes a través das diferentes áreas ó longo de toda a educación primaria".*

A proposta dunha escola creadora de espacios de relación baseados en principios solidarios está presente na Introducción do Anexo que segue ó Decreto 245/1992. Alí afírmase, en

---

[333] *Os obxectivos pretenden desenvolve-las capacidades ás que se refire o Artigo 5º do Decreto.*

efecto, que a escola *"(...) tamén promoverá nos individuos experiencias, situacións e actividades específicas que favorezan o desenvolvemento de relacións, non só co grupo de iguais senon tamén coa comunidade adulta, baseadas nos principios de cooperación, diálogo e tolerancia propios da convivencia democrática"*.

**** Orde do 17 de agosto de 1992 pola que se regula a implantación da educación primaria e se dictan instruccións en materia de organización escolar para os centros que impartan o devandito nivel (DOG do 26 de agosto)***

Tamén nesta Orde se atopan certos aspectos relacionados coa educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos. Así por exemplo no Punto 13, Apartado 4, do epígrafe referido á "Organización Escolar" afírmase: *"No caso de grupos hetereoxéneos o profesorado contemplará de maneira moi especial o deseño de actividades internivelares como recurso de grande valor na aprendizaxe e na adquisición de hábitos e comportamentos de cooperación e solidariedade"*[334].

A Orde adica varios puntos ós diferentes niveis dentro dos proxectos curriculares así como á definición, estructura e funcións das Comisións de Coordinación Pedagóxica. De tódolos xeitos neste eido as referencias ó noso tema son indirectas e subsidiarias do tratamento que nos proxectos curriculares se faga de obxectivos, contidos, criterios de avaliación, etc.

**** Decreto 374/1996 do 17 de outubro polo que se aproba o regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (DOG do 21 de outubro)***

No Apartado e) do Artigo 91 -dentro do Capítulo II do Título IV deste decreto-[335] indícase que os proxectos curriculares de etapa han de incluír directrices xerais e decisións que afecten, entre outros aspectos, ás *"Orientacións para incorporar, a través das distintas áreas de educación primaria, a educación moral e cívica, a educación para a paz, a igualdade de oportunidades entre os sexos, a educación ambiental, sexual, para a saúde, a educación do consumidor e a vial"*.

---

[334] *O Apartado 13 refírese ós centros onde un profesor ou profesora teña acumulados varios niveis educativos nun só grupo (por exemplo as escolas rurais).*

[335] *O Título IV refírese a réxime de funcionamento dos centros; o Capítulo II desenvolve os aspectos relacionados co proxecto curricular de etapa. O texto do Regulamento Orgánico conforma o Anexo que segue ó Decreto de aprobación.*

Igualmente se constatan ó longo de todo o Decreto implicacións indirectas para o desenvolvemento da educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos na etapa de ensino primario dado que o funcionamento sectorial dos diversos órganos colexiados de coordinación docente -equipos de ciclo, comisión de coordinación pedagóxica, equipo de normalización lingüística ou equipo de actividades complementarias e extraescolares- dos centros escolares -mesmo a actuación do profesorado individual- posúen certa relación, en termos de eficacia, coa situación da igualdade dos sexos no contexto de cada centro.

**** Decreto 7/1999 de 7 de xaneiro polo que se implantan e regulan os centros públicos integrados de ensinanzas non universitarias (DOG do 26 de xaneiro)***

Neste decreto atopamos -Artigo 2º.2 do Capítulo II, dentro do Título I que se refere á organización e goberno dos CPI- unha única referencia expresa, aínda que relativamente xenérica ó tema que nos ocupa: *"os órganos de goberno velarán pola efectiva realización dos fins da educación, pola mellora da calidade do ensino e pola configuración dun auténtico ensino galego, con total respeto ós principios e valores da Constitución española e de Estatuto de autonomía de Galicia".*

**** Orde do 22 de xullo de 1997 pola que se regulan determinados aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil, dos colexios de educación primaria e dos colexios de educación infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (DOG do 2 de setembro)***

No punto 1.1. do Capítulo IV deste documento -referido á admisión do alumnado- sinálase que dita admisión en centros sostidos con fondos públicos *"non poderá establecer ningunha discriminación por razón ideolóxica, relixiosa, moral, de raza, sexo, nacemento ou calquera outra circunstancia de carácter persoal ou social".*

Do mesmo xeito, no apartado 3.1., no que se desenvolven aspectos relacionados cos agrupamentos do alumnado, indícase que tal agrupamento será *"mixto e flexible e favorecerá a coeducación e a aprendizaxe cooperativa, evitando calquera tipo de discriminación por razón de raza, sexo, relixión, rendemento escolar, etc.".*

A xeito de conclusión, e unha vez analizada a presencia da igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos no desenvolvemento normativo que organiza a práctica educativa na

educación primaria nos ámbitos español e galego, podemos defender que existe neses contextos unha sólida apoiatura legal para o desenvolvemento real dunha educación que se oriente hacia a equiparación das oportunidades ofertadas a cada ser humano, por riba da súa inclusión nunha ou noutra categoría de xénero. Sen embargo constatamos, de igual xeito, a necesidade de que este ordenamento legal da educación continúe a profondar nesta dirección para posibilitar que tal igualdade de oportunidades consiga superar aspectos meramente formais. Defendemos con ARNAUS (1999, pp. 9-10) o imperativo de repensar, dende a perspectiva actual, o sentido e o significado da igualdade de oportunidades entre os sexos no marco do proxecto educativo español.

En calquera caso pensamos que no camiño hacia o ideal de igualdade profunda e real de oportunidades dentro do contexto educativo queda aínda un treito de considerable lonxitude que percorrer e que cómpre reflexionar profundamente sobre se o actual marco lexislativo e normativo que desenvolve neste intre tal principio no que se refire ós parámetros relacionados co xénero resulta plenamente axeitado ós requerimentos que plantexan no momento presente as complexas esixencias deste constructo e as relacións establecidas entre as súas dúas categorías ou se, pola contra, sería mester integrar naquel desenvolvemento normativo novos matices que potenciaran a toma en consideración de elementos ignorados habitualmente dende os ordenamentos educacionais tales como a notable pervivencia sexista dentro do currículo oculto ou a adecuación da actuación da institución escolar ante as especificidades diferenciais que definen a cada unha das categorías do constructo *"xénero"*.

3.4. CONCLUSIÓNS

A desequilibrada relación entre ámbolos sexos en termos de oportunidades posúe unha crecente dimensión institucional e preocupa cada vez máis tanto á Comunidade Internacional como a diferentes instancias administrativas con distintos ámbitos de proxección. En efecto é facilmente constatable o incremento de organismos e entidades de variado nivel de incidencia -mundial, estatal ou rexional- que se centran na análise dos diferentes factores que inciden na equiparación de oportunidades entre os sexos e no deseño e implantación de estratexias para a superación da discriminación de raigame sexista en distintos eidos.

Neste sentido cómpre poñer de manifesto en primeiro lugar a acción que teñen desenvolvido a ONU e o entramado organizativo que esta organización acolle (UNESCO,

OIT, UNICEF...). Esta implicación aséntase sobre a propia *Declaración dos Dereitos Humanos* emitida en 1948 e ten sido vehiculizada en actuacións concretas tales como a declaración de *Ano Internacional da Muller* en 1975, na promoción de afemérides reivindicadoras da condición feminina (o *Día da Muller Traballadora* e outras), no abondoso ordenamento lexislativo da discriminación sexista en distintos ámbitos referenciais e, dun xeito especial, na celebración das *Conferencias Mundiais sobre as Mulleres* que tiveron lugar a partir do ano 1975. A necesidade dunha educación para a igualdade de oportunidades ten sido reiteradamente contemplada como elemento substantivo destas accións.

Tamén a Unión Europea ten contemplado con frecuencia en diversos instrumentos do seu ordenamento educativo -directivas, decisións, recomendacións, resolucións ou outras normas- a necesidade de acadar unha superación da discriminación sexista en diversas áreas entre as que a educación constitúe un ámbito prioritario. Esta orientación maniféstase dun xeito especial por medio dos catro *Programas de Acción Comunitaria* que teñen sido propostos e desenvolvidos no ámbito comunitario a partir do ano 1982.

Doutra parte no Estado Español a Constitución de 1978 constitúe o núcleo articulador para a proxección da equiparación entre home e muller na totalidade dos ordenamentos xurídicos e legais que da mesma se poden derivar.

Como consecuencia da preocupación que o proceso de equiparación de oportunidades entre os sexos supón en xeral para a Administración española tense conferido a tal equiparación un cauce orgánico específico que se traduce na creación de organismos de ámbito estatal ou autonómico que teñen como obxectivo primoridial a promoción da muller e o avance hacia a equiparación entre os sexos en termos de oportunidades. Este foi precisamente a orixe do Instituto de la Mujer (IM) que articula fundamentalmente a súa acción por medio dos distintos *Planes para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres* (PIOM) que se teñen executado en España dende 1988.

A nivel galego o organismo que promove institucionalmente a igualdade de oportunidades entre homes e mulleres é dende 1991 o Servicio Galego da Igualdade (SGI), deseñador e promotor de distintos *Plans para a Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas* (PIOMG). Dentro deste órgano foi creado o *Seminario Permanente de Educación para a Igualdade* como instrumento proxector das políticas de equiparación no ámbito específico da

educación formalizada. Este órgano é responsable de diversas actividades de formación para axentes implicados na EIS, da producción de materiais didácticos específicos, da elaboración de programas para a igualdade de oportunidades, de grupos de traballo centrados nesta temática no campo educativo, así como doutras accións relacionadas con este aspecto.

Con respecto ó desenvolvemento legal e normativo de tipo educativo en España cómpre salientar que a LOGSE, en tanto que instrumento básico dese desenvolvemento, caracterízase por facilitar unha acción educativa que pretende ser realmente coeducadora canalizando a acción educativa contra o sexismo tanto se este se ubica nas diversas instancias configuradoras do currículo explícito como se pola contra se agocha nos elementos configuradores do currículo oculto que é inherente á institución escolar. Neste sentido a LOGSE significa un notable avance con respecto á *Ley General de Educación* de 1970 que unicamente viña a implicar unha vectorización en termos meramente formais -mediante a xeralización do formato de escola mixta- hacia a educación equiparadora sen que se facilitara a acción sobre aqueles factores máis ocultos e sen que, polo tanto, se puidera falar con propiedade de coeducación. A igualdade de oportunidades entre os sexos atopa igualmente acobillo -en tanto que concepto presente na LOGSE- en moitas das normas que regulan especificamente o desenvolvemento legal do ensino primario tanto a nivel do Estado Español como da Comunidade Galega.

CAPÍTULO 4:

ACOTACIÓN DE ÁMBITOS DIDÁCTICOS NA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE ÁMBOLOS SEXOS

CAPÍTULO 4:
ACOTACIÓN DE ÁMBITOS DIDÁCTICOS NA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE ÁMBOLOS SEXOS

"A María le enseñé a hacer diferentes clases de punto: liso, con dibujos, con calados... Los niños también querían aprender y no tuve inconveniente en enseñarles. A las pocas sesiones ya me llegó a través de Genaro la noticia: "Que dicen en la taberna que usted quiere hacer a los chicos chicas para que pierdan la fuerza y no trabajen en cosas de hombres...".

Fueron desapareciendo los muchachos y me quedé sólo con mis niñas".

JOSEFINA ALDECOA (1990)

4.1. EIS E DESENVOLVEMENTO CURRICULAR NA EDUCACIÓN PRIMARIA

A integración curricular da EIS na etapa de ensinanza primaria aparece concretada especialmente, en tanto que tema transversal, polas características que presenta o desenvolvemento deste aspecto en dous niveis: o proxecto educativo que orienta a actividade no centro escolar e o proxecto curricular que nese centro se desenvolve (GONZÁLEZ FONTAO, 1997b, p. 90). Cada un deses niveis aporta elementos que debuxan a configuración curricular concreta que define a este tema transversal.

No primeiro nivel o proxecto educativo de centro (PEC) traza as liñas mestras de adecuación da práctica educativa ás necesidades e esixencias do contorno e establece pautas que caracterizan ideoloxicamente ó centro educativo. Deste xeito tanto a EIS como calquera outro referente transversal acadan unha significada relevancia tanto por constituír aspectos que establecen directrices xerais para a acción educativa a partir das necesidades do contorno social e cultural no que se ubica o centro escolar como por configurar elementos que sinalan algunhas das metas educativas ou que se concretan en parámetros organizativos da actividade escolar.

O segundo nivel, constituído polo proxecto curricular de centro (PCC), determina e estructura a práctica educativa e as relacións didácticas establecidas en cada ciclo da etapa, servindo como punto de partida para o deseño das programacións de aula e das diferentes unidades didácticas. Este nivel especifica o nivel de integración curricular da EIS e da transversalidade en xeral nas diferentes secuencias didácticas establecidas.

Na nosa análise achegarémonos pois á integración curricular da EIS no marco da etapa de educación primaria en base a eses dous niveis (PEC e PCC). Ámbalas instancias permiten centra-la situación da EIS dende a perspectiva particularizada do centro escolar, ámbito este que resulta fundamental no desenvolvemento do noso traballo.

4.1.1. A EIS no proxecto educativo de centro (PEC)

No Artigo 3 da LOGSE, apartado f, ponse de manifesto que a autonomía dos centros escolares constitúese nun principio de actuación educativa: *"La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente"*. O instrumento de maior alcance no que se vehiculiza esta autonomía dos centros escolares é o proxecto educativo de centro (PEC). En efecto nel toman carta de natureza as características diferenciais de cada centro, as súas metas educativas e as súas particularidades de tipo organizativo (XUNTA DE GALICIA, 1996c, p. 13; IGLESIAS, 1999, p. 35). Esta formulación do PEC como instrumento no que se expresa a autonomía dos centros escolares supón que cada escola conta coa posibilidade de establecer en calquera ámbito conformador do currículo -por exemplo no marco dos temas transversais- as prioridades que considere oportunas en relación coas características do contorno social e cultural no que se ubique o centro e coas necesidades específicas do seu alumnado (ROSALES, 1999a, p. 19). No eido desta relación biunívoca establecida entre o ideario escolar e a comunidade na que a escola se asenta ESCÁMEZ e MARTÍNEZ (1993) atribúen ó PEC as seguintes funcións:

* Reflectir un substrato de valores común á totalidade da comunidade educativa.

* Concreta-la vontade libre e responsable da comunidade educativa.

* Mediar entre valores e comportamentos da escola e dos grupos normativos (familia, grupo de iguais, etc.)

* Defini-lo modelo de persoa que será marco de referencia para toda a comunidade educativa.

* Posuír un certo grao de utopía que incentive a canalización da práctica educativa.

Consideramos, seguindo a YUS (1996b, p. 29), que os temas transversais en xeral -e a EIS en particular- representan elementos básicos para a construcción do PEC en tanto que facilitan esa conexión da escola coa problemática do contorno social e articulan un panel de valores, coñecementos e habilidades necesarios para a formación de cidadáns críticos, solidarios e capaces de resolve-los problemas. A este respecto este autor sostén, ó igual que MAÑERU e RUBIO (1992, p. 25), que a condición necesaria para que un PEC sexa útil á vida do centro é a de *"coherencia interna"* en relación ós valores consensuados pola comunidade escolar.

Estamos de acordo co Sindicato Galego de Traballadores do Ensino (SGTE, 1990) en que se un proxecto educativo esboza o modelo de cidadanía consensuado para unha comunidade educativa e os temas transversais aportan elementos fundamentais que contribúen a formar ó alumnado de acordo con ese modelo semella lóxico concluír que a EIS debe de constituír tamén un factor relevante que necesariamente ha de deixar impronta na construcción do PEC.

O proxecto educativo de centro cumple ademais unha función configuradora dos temas transversais en xeral e da EIS de xeito específico. En efecto, se o tratamento escolar da EIS -e mesmo de calquera outro tema transversal- se planifica unicamente a partir de cada área concreta córrese un claro perigo de "dilución" en función dos intereses e motivacións presentes puntualmente en cada caso. Por iso é necesario dimensionar primeiramente tal tratamento no marco do PEC do centro para ser posteriormente concretado no proxecto curricular e nas programacións de ciclo e aula (YUS, 1996b, p. 17; ROSALES, 1999a, p. 127).

Dende algunhas perspectivas -SALAS (1994); SUBÍAS (2000)- ten sido plantexada unha proposta de construcción do PEC nos centros escolares tomando como eixo articular do mesmo a superación das discriminacións sexistas e a consecución dunha plena coeducación no ámbito escolar. Eses posicionamentos adoitan utiliza-la denominación de *"Proxecto Coeducativo de Centro"* para definir esta orientación do PEC. Tal posicionamento fundaméntase na necesidade de facer efectivo o Artigo 2, Punto 3, Apartado C da LOGSE, no que se fai referencia ó principio da igualdade entre os sexos e á evitación de todo tipo de discriminación. A proposta aparece elaborada dende a óptica da educación en valores e pretende facilita-lo desenvolvemento integral das persoas. Noutro lugar -Véxase FRANCO (1995, p. 30)- a primeira autora expresa a idea -coa que estamos absolutamente de acordo- de

que a coeducación debe de ser entendida como un paradigma marco que permita ofertar modelos integradores, condición da que se deduce que a igualdade de oportunidades entre os sexos ha de impregna-la totalidade do PEC dos centros escolares.

O deseño e uso de proxectos de centro realizados dende unha óptica coeducativa ha de conlevar ademais un valor indiciario engadido tanto en termos de calidade educativa como de capacidade de desenvolvemento integral do alumnado xa que supón a constatación de que *"se cuenta con Administraciones Educativas avanzadas, con programas educativos y orientaciones pedagógicas y didácticas claras, con personas enseñantes reflexivas que asumen la responsabilidad que tienen de planificar su intervención educativa de una manera no discriminatoria"* (SALAS, 1994, p. 12). En boa lóxica os resultados daquelas investigacións realizadas dende o paradigma da análise de xénero facilitan a incorporación da perspectiva coeducativa ó PEC, creando así as bases estructurais, organizativas, pedagóxicas, didácticas e académicas que permitan un paso gradual, pero real, dende unha escola mixta hacia unha escola coeducativa (SALAS, 1994, p. 63).

Para SÁNCHEZ SÁNCHEZ (1994, pp. 19-20) a construcción de proxectos educativos elaborados dende unha perspectiva de igualdade de oportunidades entre os sexos debería contemplar intervencións nos seguintes eidos:

* Diagnose dos rasgos sexistas presentes no contorno do propio centro escolar (familia, barrio, etc.).

* Explicitación, entre os obxectivos educativos, de intencións coeducativas.

* Revisión dos aspectos organizativos da institución escolar -espacios, agrupamentos, etc.- dende unha óptica non sexista.

* Deseño dun plan de formación do profesorado do centro en relación ás necesidades do mesmo no eido da EIS.

En calquera caso unha secuencia-tipo para a elaboración dun proxecto coeducativo de centro pode ser concretada nas seguintes fases (Véxase SALAS, 1994, pp.151-161):

* Momento inicial: planificación do proxecto a longo prazo, reflexión e formación previa, deseño de estratexias xerais a seguir, posibles secuencias temporais, etc.

* Identificación de dificultades tanto a nivel persoal como nos ámbitos institucional e de centro.

* Construcción de propostas alternativas en cada ámbito para a superación das dificultades identificadas.

* Definición dos principios básicos que deben de guia-lo proceso.

* Sistematización e intendencia do proceso: instrumentos e materiais a empregar, etc.

* Definición de obxectivos e metodoloxía.

* Deseño dos procedementos avaliativos a empregar.

* Elaboración do documento que plasme o proxecto coeducativo de centro.

4.1.1.1. A EIS nos bloques estructurais do PEC

Cada un dos bloques conformadores do PEC presenta determinadas implicacións en relación co desenvolvemento da EIS no ámbito escolar. Unha análise sectorializada de cada un destes bloques permitiranos unha reflexión axeitada con respecto á incardinación global da educación para a igualdade entre os sexos dentro do proxecto educativo. Así pois nos parágrafos seguintes desenvolveremos unha breve aproximación en torno á relación establecida entre cada un dos bloques estructurais do PEC -as notas conformadoras da identidade do centro escolar en función das características do contorno, a definición de metas e propósitos educativos e a definición de parámetros de organización no seo da institución escolar- e a EIS.

1. Identidade e caracterización do centro

O momento inicial para a definición da identidade do centro escolar ha de incorpora-la análise das concepcións previas do profesorado. Opinamos con LIRES (1995, p. 52) que introducir unha perspectiva coeducativa no PEC leva aparellada *"a reflexión individual e colectiva sobre o tipo de educación que queremos desenvolver e o consenso dos distintos colectivos -o que non significa obvia-lo debate- para poñer de manifesto as nosas concepcións máis profundas e, consecuentemente, facer explícito o currículo oculto (crenzas, valores, etc.)"* (p. 52). Tamén SALAS (1994) sinala a conveniencia de que previamente á elaboración do PEC se aborde unha fase de explicitación dos conceptos interiorizados por cada persoa e das relacións que aparecen establecidas entre ditos conceptos[336]. A tal

[336] *Este proceso resulta fundamental xa que o sistema patriarcal ten xerado crenzas e prototipos culturais de múltiple presencia que afectan á asimilación dos estereotipos de xénero polo que é necesario que sexan previamente aclarados e explicitados.*

finalidade esta autora recomenda o uso de dous instrumentos: os cuestionarios -referidos a valores persoais, a valores asignados á esfera do público e do privado, a valores asociados a cada capacidade, a capacidades asociadas ó ámbito cognitivo e afectivo así como á relación entre capacidades e áreas curriculares- e a técnica de pensamento circular concéntrico[337]

En todo caso é relevante para a definición dunha identidade a análise de contexto dado que da mesma xurdirá posteriormente a definición das notas de identidade do centro escolar, a determinación dos obxectivos e a mesma estructura organizativa da institución.

A este respecto REYZÁBAL e SANZ (1995, p. 21) sostén que os temas transversais poden configurar un fío conductor da reflexión e do debate interno para analiza-la situación do contorno. Algunhas aproximacións a este eido -YUS (1996b, p. 23); MEC (1993, p. 51)- inciden no carácter sintomático que posúe a EIS: a presencia no contorno do centro escolar de problemas relativos ó ámbito da discriminación home-muller aparece conectada a miudo con disfuncións que deben de ser educativamente abordadas. Pola nosa parte consideramos, seguindo a YUS (1996, p. 54), que a introducción da EIS no proxecto educativo conleva unha notable orientación hacia a prevención, ademais de configurar un elemento para a corrección de posibles deficiencias ó respecto no contorno social e cultural[338].

Outros autores e autoras destacan sobre todo a perspectiva moral na que se fundamenta a integración da transversalidade dende o PEC. Nesta liña GONZÁLEZ LUCINI (1994) propón que o PEC arranque do consenso dun sistema de valores básicos e que a comunidade educativa deberá decidir que temas transversais potencia a partir do seu proxecto educativo en función dos valores que quere promocionar. Así entendido o PEC pode ser conceptuado como un proxecto para a *"humanización escolar"*.

Estamos de acordo con OTANO e SERRA (1994, p. 26) que sosteñen que a EIS constitúe -como calquera tema transversal- un excelente punto de partida para promover unha seria reflexión colectiva sobre a problemática que determinados valores presentan no contorno

---

[337] *Esta técnica estructúrase en varias fases que definen un proceso continuo. Iníciase coa identificación de conceptos clave para a definición do modelo educativo (sexo, xénero, valores, capacidades, persoa); a continuación trátase de definir, en equipos de traballlo e sen reflexión previa, cada un dos conceptos en base ó uso de termos aportados por cada compoñente do equipo que son recollidos nun formato concéntrico; por último realízase unha posta en común a cargo da totalidade dos equipos.*

[338] *Esta funcionalidade preventiva aparece categorizada por este autor en catro ámbitos de incidencia: pedagóxico, sociolóxico, lexislativo e moral.*

escolar, tanto nunha dimensión xeral como específica. Os temas transversais poden constituír entón un fío conductor axeitado para a reflexión colectiva e o debate interno destinado a analiza-la situación contextual dos centros de ensino. Non se trata tanto de concreta-lo cadro sociolóxico do contexto de ubicación do centro escolar en relación á EIS senón de apuntar, con posterioridade a un proceso previo de reflexión, aqueles elementos máis relevantes da súa situación (YUS, 1996, p. 51). Esta análise debe de ter en consideración a avaliación dos resultados de periodos anteriores con tres apartados: a identificación dos logros e das necesidades, a clasificación das necesidades e a priorización destas. Nesta liña BOLÍVAR (1992) refírese a *"identificación e análise das necesidades"*.

Xunto coa análise dos diversos indicadores do contorno no que se ubica o centro de ensino SALAS (1994, pp. 116-118) propón o desenvolvemento dun estudio sobre as connotacións sexistas presentes en cada un dos ámbitos que conforman dita análise: ámbitos familiares, ámbitos de traballo das nais e dos pais, corresponsabilidade nas tarefas, formación académica de pais e nais, infraestructura de servicios sociais, movementos de tipo asociativo, etc. Do mesmo xeito é tamén necesario analiza-los sesgos sexistas existentes a nivel de centro educativo: linguaxe utilizada, procesos de socialización do alumnado, materiais didácticos empregados, estructura organizativa e reparto de responsabilidades, distribución do espacio e dos tempo, distribución do profesorado por niveis educativos e áreas, currículo oculto do centro, regulamento do centro, actividades extraescolares, persoal non docente, etc. Esta análise determina para cada centro escolar a prioridade e o nivel de necesidades no ámbito da EIS e, polo tanto, o grao de compromiso do PEC neste eido (MEC, 1993, p. 51).

A partir da análise referida cómpre extraer conclusións nas que se recollan as características do centro, en base ós datos do contorno, construíndo as notas de identidade do mesmo. Nelas han de basearse as futuras accións educativas que se pretenden desenvolver no centro escolar. Consideramos fundamental, dende a perspectiva da superación da discriminación sexista, que nas notas de identidade do centro se recolla o posicionamento da institución escolar con respecto á igualdade de oportunidades entre os sexos.

2. Finalidades educativas

Para que a definición das finalidades educativas non quede só nunha mera declaración de intencións tanto SALAS (1994, p. 120) como o MEC (1993, p. 52) -entre outras voces-

propoñen comezar por unha reflexión conxunta a cargo da totalidade dos axentes educativos do centro escolar sobre o tipo de persoas que se pretende potenciar mediante a acción educativa. Na mesma liña ROSALES (1997a, p. 12) considera que a explicitación de metas educativas ha de ser froito da análise previa do contorno no que o centro escolar está ubicado. Esa reflexión, construída en base a un consenso previo, implica unha gradación daquelas necesidades ás que a educación ha de ofertar respostas. Trataríase pois de executa-lo que BOLÍVAR (1992) denomina *"priorización de ámbitos concretos de mejora"*. Consideramos, seguindo a SIERRA (1994), que os temas transversais -a EIS entre eles- constitúen unha relevante axuda para a definición das finalidades educativas pretendidas nos centros de ensino, tanto dende a perspectiva da promoción dos valores básicos como dende o elevado potencial de resposta ás problemáticas sociais concretas que definen a transversalidade.

Partindo das finalidades educativas bocetadas no PEC do centro caben dous enfoques para o tratamento curricular da EIS en tanto que tema transversal (YUS, 1996a, pp. 43-44; 1996b, pp. 17-18): enfoques deductivos que parten das prescripcións xerais do DCB e que se concretan posteriormente nos proxectos curriculares dos centros e nas programacións de aula ou os enfoques inductivos que parten da reflexión de toda a comunidade educativa -e dun xeito especial dos claustros- sobre a necesidade de desenvolver estratexias para a igualdade dos sexos na práctica de aula, para pasar despois a integrar este aspecto dentro das directrices curriculares dos centros escolares (PCC e PEC).

Segundo SALAS (1994, pp. 120-121) as finalidades educativas plasmadas nun PEC elaborado dende unha perspectiva coeducativa deberían facer referencia a aspectos como a definición do tipo de centro, os valores a desenvolver, a imbricación social e relacións co contorno, a implicacións da coeducación como liña articular do centro no seu conxunto, a definición do modelo de desenvolvemento integral da persoa, o modelo de ensinanza-aprendizaxe, adecuación entre teoría pedagóxica e práctica educativa, os sistemas de relación, organización e xestión e a incorporación dos medios de comunicación de masas e novas tecnoloxías.

No que atinxe ós ámbitos de incidencia, no seo do PEC, dos obxectivos e finalidades educativas opinamos, seguindo a ROSALES (1999a), que *"en cuanto a las finalidades y objetivos, cabe señalar que en principio, pueden proyectarse sobre los más diversos ámbitos de aprendizaje, pero más intensamente sobre la formación para la paz, para la convivencia y*

la democracia así como para la igualdad entre las personas y, más concretamente, entre el hombre y la mujer" (p. 79).

O éxito ou fracaso da acción educativa desenvolvida no centro escolar depende, en grande medida, da definición e explicitación dos obxectivos xerais de tal xeito que sexan comprensibles e avaliables para a totalidade da comunidade educativa (ESCOLA D'ESTIU DEL PAÍS VALENCIÀ, 1993; SALAS, 1994). Os obxectivos xerais desenvolven unha función vertebradora e reguladora con respecto ó proceso de ensino e aprendizaxe; esta é a razón pola que nunha escola orientada hacia a superación da discriminación deben aparecer tamén, entre as metas educativas e obxectivos explicitados no PEC, referencias ó ámbito da igualdade de oportunidades entre os sexos (ALTIRRIBA e CLARAMUNT, 1993).

3. Organización e funcionamento

As cuestións relacionadas coa organización do centro escolar presentan grande relevancia para a optimización da acción educativa. SALAS (1994) pon de manifesto esta valoración dende a óptica concreta da igualdade de oportunidades entre sexos: *"La consecución de los objetivos planteados en el Proyecto Coeducativo dependerá en gran medida de una buena estructura del centro que facilite modelos de organización y gestión adecuados"* (p. 124). Esta mesma autora detense no carácter especular que presenta a organización dos centros de ensino con respecto á realidade social que os envolve -de tal maneira que, por exemplo, resulta extremadamente común que os estamentos máis elevados das xerarquías educativas se atopen basicamente integrados por varóns, co correspondente nivel retributivo superior e con maiores graos de autonomía, mentres que os estamentos subalternos aparecen maioritariamente conformados por persoal docente feminino- e propón a necesidade dunha acción transformadora ó respecto: *"La opción consciente y responsable de planificar la práctica educativa desde una perspectiva no sexista o coeducativa, nos lleva necesariamente a transformar la estructura organizativa del centro, partiendo de una distribución equilibrada por sexos en los órganos de poder, en el repato de funciones, tareas, etc."* (SALAS, 1994, p. 128).

A toma en consideración da EIS como articulador transversal relevante do PEC presupón a definición dunha nova estructura organizativa que facilite a consecución dos valores-meta.

MAÑERU e RUBIO (1992, p. 27) detallan algunhas implicacións organizativas orixinadas por esta vertebración:

* Posición equitativa do profesorado, no que respecta ó seu sexo, no organigrama funcional do centro: reparto equitativo de responsabilidades nos equipos directivos e nos órganos de representación democrática, etc.

* División sexual das tarefas no centro superando estereotipos sexistas.

* Relacións persoais equitativas: evitar mensaxes que poidan agochar discriminación sexista, estimula-la participación das alumnas, sanciona-las agresións verbais ou físicas de tipo sexista, etc.

* Ocupación equilibrada de espacios por parte de cada un dos sexos.

* Outros aspectos relacionados con iniciativas específicas desenvolvidas no marco escolar: equidade participativa nas publicacións escolares, nas actividades complementarias, etc.

Con respecto á construcción do regulamento de réxime interior (RRI) en tanto que estructura normativa sobre a que basea-lo desenvolvemento organizativo dos centros escolares cabe sinalar, dende a perspectiva da EIS, que as normas que instrumentalizan valores relacionados coa igualdade de oportunidades son válidas unicamente cando dictan comportamentos necesarios para desenvolver satisfactoriamente uns valores previamente aceptados. Por isto SALAS (1994. p. 128) sostén que o regulamento de organización e funcionamento é un documento básico que debe facilita-la reflexión sobre as diferentes situacións de discriminación que por razón de sexo se producen nos centros escolares. É así que se fai necesario introduci-la análise de xénero tanto nos principios que deben inspiralo como na estructura organizativa propiamente dita.

Como moi ben afirma ROSALES (1999a, p. 80) o RRI ha de reflecti-la creación dun ambiente relacional axeitado, baseado na tolerancia, na axuda e na colaboración así como a creación dunha serie de actividades dirixidas hacia a consecución dunha igualdade de trato entre nenos e nenas.

As funcións desempeñadas polos órganos colexiados dentro do esquema organizativo dos centros educativos posúen unha significada relevancia en relación coa construcción da EIS no marco escolar. Neste eido cabe destacar, en primeiro lugar, o desenvolvemento funcional dos

consellos escolares nos centros educativos[339]. En relación coa normalización da equiparación de oportunidades entre os sexos sería desexable que este organismo actuara de acordo cos parámetros seguintes:

* Ha de resolver e sancionar calquera tipo de agresión física ou verbal producida no centro en razón do sexo. Ademais estas sancións deberán constar explicitamente.

* Os orzamentos que aprobe non deberán en ningún caso potenciar actividades e/ou materiais que impliquen algún tipo de discriminación.

* O plan anual que aprobe a avalíe deberá de contemplar obxectivos avaliables que permitan elimina-los estereotipos de xénero no proceso de ensinanza-aprendizaxe.

* Deseñará actividades complementarias nas que se teña en conta a análise de xénero.

* Elaborará criterios para a participación en actividades -culturais, deportivas, etc.- que impidan a discriminación en razón do sexo[340].

* Establecerá relacións con outros centros educativos ou culturais non discriminatorias.

* Aprobará o regulamento de réxime interno (R.R.I.) promovendo no mesmo a evitación do sexismo especialmente no que se refire ós dereitos e deberes do alumnado[341].

* Informará a memoria anual do centro especificando as accións para a evitación da discriminación de tipo sexista.

* Coñecerá e avaliará a evolución do centro con respecto ós obxectivos propostos dende o marco da coeducación.

O segundo órgano colexiado fundamental para un desenvolvemento axeitado da EIS na escola é o claustro conformado pola totalidade do profesorado do centro educativo. O claustro deberá establecer directrices para o desenvolvemento da EIS na escola. Neste ámbito será necesario que cada profesor ou profesora incorpore, especialmente por medio da acción titorial, mecanismos para a superación da discriminación sexista instalada entre o alumnado. Do mesmo xeito o claustro deberá trazar liñas específicas de acción neste ámbito para desenvolver de maneira coordinada coa familia o que, necesariamente, determinará a

---

[339] *Por exemplo cabería esperar de entrada que en cada Consello Escolar se producira unha representación porcentual equitativa en razón da variable sexo. Por desgracia na práctica isto aínda dista moito de constituír unha realidade normalizada dado que os cargos de tipo representativo dentro da profesión docente foron tradicionalmente desenvolvidos polos homes, quedando as mulleres excluídas en termos relativos. Tal situación persiste aínda.*

[340] *É frecuente, por exemplo, a incentivación da participación escolar en competicións deportivas deseñadas de xeito separado para equipos masculinos e para equipos femininos, mentres que os deportes de formato mixto apenas posúen implantación significativa..*

[341] *O Colectivo "A favor de las niñas" elaborou en novembro de 1986 unha proposta para o recoñecemento dos dereitos de nenas, profesoras e nais dentro do RRI dos centros escolares.*

incorporación ó eido escolar de conceptos, actitudes e accións tradicionalmente asignadas de xeito exclusivo ó ámbito doméstico.

Tamén en relación cos órganos unipersoais que integran a estructura organizativa dos centros escolares -dirección, xefatura de estudios, secretaría...- cabe sinala-la importancia que presenta a súa actuación para a existencia dunha actuación integral no eido da EIS na escola así como a necesidade de que o acceso a estas funcións, con recoñecemento de estatus máis elevado, se produza baixo parámetros de igualdade para ámbolos sexos. Así conceptuamos como meta relevante -por mor do seu valor indiciario- o acadar nos centros de ensino unha representación porcentual cuantitativamente equivalente no que atinxe ó número de profesores e profesoras nos equipos directivos, tradicionalmente dominados polo sexo masculino.

En calquera caso consideramos fundamental a explicitación, no marco do PEC, dos recursos humanos dispoñibles para a activación dunha educación superadora das limitacións do sexismo e da disposición de tales recursos (GONZÁLEZ FONTAO, 1997b, p. 94). Estes hanse de referir tanto ó profesorado como ó alumnado e mesmo ós axentes familiares.

Para YUS (1996, p. 67) a importancia da estructura organizativa dos centros escolares queda en claro cando se realiza -dende a EIS e os demais aspectos transversais- unha reflexión sobre a natureza das actitudes que a comunidade transmite ó seu alumnado e que fai aflorar, a nivel consciente, parte do currículo oculto presente no centro escolar. GUITART (1993, p. 5-6) insiste na necesidade de centrar esta reflexión en determinados aspectos como o acceso democrático a tódolos espacios escolares ou a estructura de tódolos aspectos constituíntes da aula. Nesta mesma dirección se ten pronunciado a ESCOLA D'ESTIU DEL PAÍS VALENCIÀ (1993, p. 43)

Consideramos esencial o establecemento de redes de tipo colaborativo a diversos ámbitos escolares e aspectos educacionais -entre os que se inclúe tamén a EIS- con distintos axentes ou institucións que posúen algún tipo de atribucións en relación coa educación. O PEC deberá de explicitar estas liñas de acción e aclara-lo seu alcance. YUS (1996) afirma ó respecto: *"Un importante aspecto de la organización escolar es la regulación de los compromisos de la escuela con instituciones no formales de carácter local (por ejemplo ayuntamientos) que colaboren con ella en la consecución de fines educativos"* (p. 66). Entre estas institucións

sitúanse tamén aquelas asociacións que promoven a igualdade entre os sexos no ámbito municipal[342].

OPEC dos diversos centros escolares ha de contemplar explicitamente, dende un posicionamento coeducativo, a colaboración con persoas e entidades que desenvolvan accións de progreso na equiparación real de dereitos e oportunidades entre homes e mulleres. Esta colaboración debería de ser ofertada tanto a organismos institucionais dependentes da propia Administración como a outro tipo de entidades tales como as *"Organizacións Non Gubernamentais"* (ONG) ou diversas asociacións internacionais. Neste sentido a colaboración explícita non se pode limitar ó ámbito da educación en igualdade de oportunidades senón que se ha de proxectar sobre os demais temas transversais e sobre diversas parcelas da educación en valores. Unicamente deste xeito o traballo en EIS no ámbito da institución escolar quedará enmarcado nun proxecto educativo caracterizado pola promoción xeral dos valores e polo desenvolvemento integral do alumnado na súa totalidade.

Para a coordinación e actuacións do centro escolar neste ámbito suxiren REYZÁBAL e SANZ (1995, p. 25) dúas alternativas: a creación dun órgano específico ou a asunción do seguimento e coordinación por parte dun órgano xa existente no organigrama do centro.

4.1.2. A EIS no proxecto curricular de centro (PCC)

O currículo normativo definido no Deseño Curricular Base (DCB) deixa unha notable marxe de manobra ós equipos docentes para a concepción do currículo en cada centro educativo[343]. Na etapa de ensino primario o proxecto curricular de centro (PCC) constitúe o instrumento no que se plasma esta autonomía curricular dos centros de ensino que se concreta en torno ás seguintes cuestións (Véxase Decreto 374/96 de 17 de outubro, DOG do 21):

* Adecuación dos obxectivos xerais ó contexto socioeconómico e cultural do centro e ás características do alumnado

* Criterios sobre metodoloxía e recursos a empregar

---

[342] *Un exemplo para as conexións entre a escola e outras institucións en calquera dos aspectos transversais é o constituído pola proposta de educación para a saúde implantada pola Junta de Andalucía (1990) que se articula en cada un dos centros escolares, mediante un órgano responsble do espacio transversal en cuestión.*

[343] *Esta autonomía susténtase sobre argumentos de tipo sociolóxico (coherencia coas propostas democráticas e participativas), profesional (o profesorado entendido como profesional máis que como técnico) e, sobre todo, psicopedagóxicos (necesidade de desenvolve-la atención á diversidade do alumnado).*

* Procedementos para avaliación de aprendizaxes e criterios de promoción de ciclo
* Características e tipoloxía nos informes de avaliación
* Estratexias para o desenvolvemento da transversalidade
* Criterios e procedementos para a atención á diversidade
* Desenvolvemento do plan de acción titorial (PAT) do centro
* Programacións didácticas dos equipos de ciclo

Dado que en posteriores epígrafes deste capítulo desenvolveremos en detalle a maioría dos aspectos que articulan o PCC limitarémonos aquí a reflexionar de xeito xenérico ó respecto das condicións de integración da EIS no marco dos proxectos curriculares.

Tanto YUS (1996a, p. 86) como GONZÁLEZ FONTAO (1997b, p. 95) sosteñen que o PCC ha de ser coherente cos principios e plantexamentos expresados no PEC, debendo incluír tamén as orientacións precisas para incorporar nas distintas áreas os temas transversais do currículo que foron priorizados no PEC. Isto implica a necesidade dun proceso inicial de *"contextualización"* dos obxectivos xerais de etapa expresados no DCB en base ás notas de identidade previamente concretadas na elaboración do PEC do centro e en función dos valores aceptados (MEC, 1993, p. 57; GONZÁLEZ LUCINI, 1993, p. 23)[344]. Isto constitúe o marco de referencia no que se ubica a acción educativa do centro e da que ha de deriva-la posterior incardinación dos valores nas programacións de aula. Para contextualizar estes obxectivos xerais ANTÚNEZ et al. (1992) sinalan varias estratexias posibles: priorización duns obxectivos sobre outros, agrupación de obxectivos en función de elementos comúns, incorporación mesurada de novos obxectivos, redacción alternativa de obxectivos para poñer de manifesto as capacidades que se pretenden e engadir comentarios que expliciten a interpretación en función das necesidades do centro.

A EIS, e en xeral a totalidade dos temas transversais, aparece como un lugar privilexiado para someter a reflexión as diferentes prescripcións do DCB, en especial no que se refire ós obxectivos xerais e ós obxectivos de área (REYZÁBAL e SANZ, 1995, p. 26). Nesta dirección pode resultar interesante a proposta de GONZÁLEZ LUCINI (1994, pp. 55-59) na que se exemplifica un vincallo entre os diferentes obxectivos da etapa de ensino primario e os

---

[344] *Esta idea xa tiña sido recollida -con respecto á educación en valores- por César Coll no seu libro "Psicología y currículo".*

temas transversais; o autor unicamente desenvolve, a xeito de exemplo, a relación entre estes dous aspectos en torno a un único obxectivo da educación primaria. A súa proposta presenta igual esquema en relación a cada unha das outras etapas do ensino obrigatorio (educación infantil e educación secundaria obrigatoria)[345]. En calquera caso estamos de acordo con YUS (1996b, p 35) en que a EIS, en tanto que tema transversal, permite conectar algunhas necesidades e situacións problemáticas presentes no contexto inmediato cos obxectivos xerais, contribuíndo deste xeito a que se reflexione sobre eles e a dotalos de funcionalidade.

Nesta liña suscribimos completamente a afirmación de SITJÀ (2000, p. 43): *"La coeducación sólo es posible si en el currículum del centro establecemos objetivos y metodologías que permitan conseguirla"*. Tales esixencias conflúen nas condicións que TORRES (1997, p. 13) considera necesarias para a implantación dun currículo escolar integrado como proposta de desenvolvemento educativo.

Algúns estudios -RODRÍGUEZ ROJO (1995, pp. 69-71); YUS (1996b, pp. 37-39)- coinciden en sinala-la existencia de dous formatos alternativos para a integración da EIS en función da estructura adoptada para a organización do proxecto curricular:

* Partindo dunha estructura de contidos organizados en torno ás áreas. Este modo adoita ter que afronta-la dificultade de que nos DCB non se produce unha distribución equitativa, nin da EIS nin dos demais temas transversais, entre as diferentes áreas a pesar de que nos obxectivos xerais están presentes valores e metas propios daqueles. Para salvar este problema sería necesario permiti-la entrada en cada área de obxectivos e contidos que superen o estrictamente disciplinar[346].

* Partindo dunha estructura de tipo transversal -liña proposta entre outras por MORENO MARIMÓN (1993)- tanto a EIS como os demais temas transversais convírtense en estructuradores do currículo, séndolle asignado ós elementos científicos un papel meramente instrumental. Deste xeito a EIS pasaría a ser unha das raíces a partir das que se elaborarían

---

[345] *O obxectivo tomado como referente explicativo é o que recolle a necesidade de conquerir que o alumnado sexa quen de "Actuar con autonomía nas actividades habituais e nas relacións de grupo, desenvolvendo as posibilidades de tomar iniciativas e de establecer relacións afectivas". En relación a este obxectivo o autor sitúa dúas implicacións no eido da EIS:*

** A necesidade de que o alumnado acade a autonomía persoal esencial para que actúe sen se deixar influír por limitacións de carácter sexista evitando a clasificación das capacidades e dos valores en masculinos e femininos.*

** A necesidade de estimular no alumnado a valoración da afectividade, da sensibilidade, da emoción e da tenrura.*

[346] *Isto non implicaría, obviamente, que a totalidade das áreas conteña a mesma presencia de contidos de EIS.*

esquemas de coñecemento escolar de carácter integrador, permitindo un tratamento máis globalizado do mesmo.

En calquera caso ámbolos plantexamentos contradícense radicalmente coa adopción de posicionamentos que poñen a énfase sobre obxectivos xerais de etapa plenos de contidos transversais que, posteriormente, a penas aparecen reflectidos nas secuencias de contidos e menos aínda nos criterios de avaliación.

Unha cuestión frecuentemente debatida xira en torno á consideración de se tódalas áreas deben de contribuír de igual xeito na integración curricular da EIS e dos temas transversais en xeral. A este respecto consideramos, seguindo a GONZÁLEZ LUCINI (1994, p. 66) e a PUJOL e SANMARTÍ (1995, p. 12), que as aportacións das diferentes áreas varían en función dos contidos e da súa funcionalidade de tal xeito que algunhas presentan un carácter máis instrumental que outras en relación ós contidos relacionados coa EIS.

A secuenciación e organización dos obxectivos e contidos desenvolvidos en relación á EIS debe de ser guiada, no marco do PCC, polos seguintes criterios básicos (ANTÚNEZ et al., 1992):

* Pertinencia en relación co desenvolvemento madurativo do alumnado.
* Coherencia coa lóxica interna das discisciplinas que nuclearizan as diferentes áreas.
* Adecuación ós coñecementos previos do alumnado.
* Priorización dun tipo de contidos.
* Progresión do currículo en espiral.
* Delimitación de ideas-eixe que actúen como fío conductor.
* Equilibrio entre os diferentes contidos.
* Temporalización en ciclos e niveis, alomenos dun xeito referencial.

A partir dos proxectos curriculares de cada centro escolar o profesorado desenvolverá as súas programacións de aula para establece-la concreción -en termos de contidos a tratar, de actividades a realizar, de estratexias metodolóxicas a utilizar, etc.- que permita a operativización real da EIS na escola. Estas programacións didácticas no contexto dun ensino primario que pretenda situarse nos parámetros da superación das marcas sexistas han de estar definidas, segundo GARCÍA e ASINS (1994, p. 25), por características tales como o seu carácter aberto, o rexeitamento do rendemento como finalidade única e a non orientación hacia a competición entre os sexos.

En relación co deseño e aplicación de unidades didácticas específicas incardinadas no PCC para conquerir unha vehiculización axeitada da integración curricular da EIS o MEC (1993, pp. 83-144) propón unha triple tipoloxía en relación co formato destas unidades didácticas:

* Unidades didácticas de carácter xeral nas que destacan aspectos referidos á EIS. Esta forma de traballar permite conxuga-lo desenvolvemento dos contidos curriculares de cada unha das áreas coa EIS[347].

* Unidades didácticas que se constrúen tomando como centro de interese a EIS e nas que se abordan diferentes aspectos pertencentes a distintas áreas (coñecemento do medio, etc.)

* Unidades didácticas que toman como eixe organizador a EIS e que se incorporan unicamente a unha área concreta (así por exemplo a área de "Coñecemento do Medio" podería aparecer articulada en diversos núcleos temáticos que desenvolveran aspectos específicos da EIS).

Habida conta de que o noso estudio céntrase na estructura curricular da educación para a igualdade entre os sexos nos centros de ensino primario parece lóxico realizar a continuación unha aproximación ás distintas variables que conforman o currículo: obxectivos, contidos, metodoloxía, actividades, recursos didácticos e avaliación. Engadiremos ademais outras dúas variables que desenvolven un importante papel en relación co obxecto do noso estudio e que inciden, directa ou indirectamente, sobre as variables especificamente curriculares: os diversos axentes implicados na EIS e a formación continuada do profesorado.

4.2. OBXECTIVOS DA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE ENTRE OS SEXOS

4.2.1. A igualdade de oportunidades entre os sexos como valor

A educación en valores forma parte da transversalidade como concepto organizador xa que alude a cuestións que constitúen a centralidade dos diversos temas transversais e, ademais, os valores aparecen como contidos actitudinais nas distintas áreas curriculares. Sen embargo YUS (1996b) sinala que os valores constrúense *"en conexión integral e indisoluble cos outros contidos, conceptuais e procedementais. De aí a pertinencia de organiza-la educación en*

---

[347] *Véxase como modelo a unidade didáctica titulada "Jugaban, jugamos, jugaremos..." deseñada por A. Puga e A. Rocamora e incluída nos "Materiales para el desarrollo curricular" publicados pola Generalitat de Valencia (1992). Nela abórdase, entre outros, o tema do sexismo nos xoguetes infantís.*

valores ó redor de diversos temas transversais e estes, á súa vez, de forma integrada e mutuamente enriquecedora coas áreas curriculares". (p. 15). Así pois os contidos transversais -e polo tanto a propia EIS- aparecen impregandos dun enorme compoñente de valor (o que é terreo da Educación Moral[348]).

O concepto de *"valor"* aparece en íntima relación co concepto de *"proxecto de vida"* (GONZÁLEZ LUCINI, 1992). En efecto para o ser humano ten valor aquelo que desexa e busca en función das súas necesidades e que, polo tanto, queda integrado no proxecto de vida persoal. Dado que a educación ten que proxectarse necesariamente sobre o deseño do proxecto vital que cada alumno ou alumna deberá desenvolver queda claro que a formación plena abordará inexcusablemente unha educación en valores. Non se trata de atender unicamente ás capacidades intelectuais do alumnado senón tamén, e fundamentalmente, ás súas capacidades afectivas, motrices, de relación interpersoal así como de inserción e actuación social (MEC, 1993, p. 11).

A adquisición de valores polo ser humano presenta unha secuencia evolutiva que discurre parella ó ritmo do desenvolvemento persoal. YUS (1996b) categoriza en dúas grandes xeiras esta secuencia: unha primeira etapa que depende de axentes externos e que o autor denomina como de *"moral heterónoma"* e unha etapa posterior, a de *"moral autónoma"*, xerada a partir de compoñentes intrínsecos á persoa.

No eido da acotación terminolóxica convén diferenciar claramente entre algúns conceptos próximos que ocasionalmente son manexados de xeito equívoco. CARRERAS et al. (1995, pp. 21-22) e YUS (1996b, p. 14) diferencian entre *"valor"* (obxectivo educativo que parte da convicción razonada de que algo é bo ou malo para o desenvolvemento humano das persoas), *"actitude"* (disposición a espertar no alumnado para adquirir e asimilar un valor) e *"norma"* (explicitación a nivel colectivo dun valor). Pola súa parte GONZÁLEZ LUCINI (1992, pp. 35-37) sinala a dificultade de manexo de tales conceptos asignando ó concepto *"valor"* unha maior amplitude que a que posúe o termo *"actitude"*. Constata, sen embargo, que existe unha interpretación que asigna ós valores unha función configuradora das actitudes e polo tanto unha menor extensión conceptual. Tamén RODRÍGUEZ ROJO (1995, p. 16) diferencia entre

---

[348] *En realidade a Educación Moral é transversal á totalidade dos temas transversais xa que en cada un deles aparecen contidos actitudinais deste tipo.*

o termo *"valor"* e outros termos afins. En calquera caso esta contradicción terminolóxica aparece reflectida incluso nos propios deseños curriculares elaborados polo MEC, nos que estes conceptos aparecen empregados a miudo con significados diferentes ou aplicados a contextos distintos.

É común en moitas das aproximacións á cuestión da educación en valores o debate sobre a universalidade dos constructos axiolóxicos. Opinamos, seguindo a CAMPS (1994), que os valores plantéxanse como un herdo da civilización e son polo tanto universalmente consensuables a pesar de que permiten ó mesmo tempo a existencia de modelos plurais no que atinxe ó ideal de persoa (1994, p. 15)[349]. Ó respecto sosteñen DÍEZ e GONZÁLEZ (1996) que *"existen valores no sujetos al consenso pero sí al diálogo pues se enriquecen con las aportaciones de los miembros de diferentes culturas (...) la indiscutible validez de algunos valores los resguarda del aire cambiante de las modas y de los tiempos"* (p. 6). GONZÁLEZ LUCINI (1994, p. 16) refírese a unha *"ética de mínimos"* para traballa-los valores nos centros de ensino, entendendo que tales valores mínimos non son outros que aqueles sobre os que se poida fundamenta-la convivencia e a construcción dun novo modelo de sociedade. Algunhas opinións ó respecto -por exemplo CAMPS (1994)- sinalan que estes valores mínimos coinciden co código ético recollido na Declaración dos Dereitos Humanos.

Os valores poden ser ensinados e aprendidos na escola mediante as áreas curriculares e os temas transversais aínda que tamén se produce unha aprendizaxe mediante a imitación de modelos e as prácticas propias da vida cotiá presentes no contorno do alumnado (ANTÚNEZ, 1995)[350]. Pensamos, con GONZÁLEZ LUCINI (1992, p. 21), que a función da escola debe de supera-la mera presentación de alternativas de valor e comprometerse por algunha delas, sometendo ás demais a un proceso de análise crítica. Noutro lugar -GONZÁLEZ LUCINI (1993, p. 40)- este autor declara que o profesorado ha de ofertar ó alumnado propostas éticas alternativas *"no porque con ello nos creamos con capacidad, como educadores y educadoras, para transformar la sociedad, sino porque sólo así los estaremos educando para la libertad"*. Tamén BOLÍVAR (1995) conceptúa como prioritaria a necesidade de que a escola cultive aqueles valores que requere a vida nunha sociedade democrática e igualitaria.

---

[349] *A autora sinala que o feito de posuí-los valores un carácter universal non evita a existencia de "zonas escuras" nas que conflúen multitude de diverxencias persoais ó respecto de cuestións menos xerais que deberán de ser solventadas por medio do diálogo.*

[350] *Véxase o prólogo a CARRERAS et al. (1995, p. 14)*

O noso tempo histórico aparece definido, dende diferentes perspectivas, como unha época de continuo debate e permanente revisión. O eido axiolóxico non constitúe unha excepción. En efecto a alteración do sistema de valores que se amosaba enormemente resistente ó cambio e á evolución ata hai ben pouco tempo revélase agora como un dos signos estructurais do noso presente (MARCHENA, 1990, p. 466; CARRERAS et al. 1995, pp. 20-21; GONZÁLEZ LUCINI, 1992, p. 15; 1994, p. 18). Mesmo o debate sobre valores implica unha perda ou transmutación do papel que a escola desempeñaba nas sociedades tradicionais con respecto á pervivencia das taxonomías de valores (GONZÁLEZ LUCINI, 1992, p. 20). Polo demais nos momentos de crise axiolóxica adoita manifestarse como acuciante a necesidade de aborda-lo debate sobre valores a nivel social e a súa incorporación ós sistemas educativos (MAYOR ZARAGOZA, 1991, p. 2; GONZÁLEZ LUCINI, 1993, p. 39; MEC, 1993, p. 25).

Constatamos, como moi ben indica SANTOS GUERRA (1994a), a presencia no noso mundo dunha notable contradicción entre a educación en valores entendida como consecución de actitudes desexables no alumnado e a educación en valores dende unha perspectiva funcional e de adecuación social. Salienta o autor o risco de fracaso para o alumnado educado nunha serie de valores positivos que se enfrontan radicalmente con aqueles esquemas axiolóxicos realmente dominantes na dinámica social onde os valores que pretende transmiti-la escola posúen escaso prestixio.

Diferentes aproximacións ó tema -CAMPS (1992, pp. 17-19); BOLÍVAR (1995, p. 50); DÍEZ e GONZÁLEZ (1996, p. 5); IGLESIAS (1997, p. 42)- inciden no feito de que a sensación de impotencia e desencontro que rixe no presente debe de ser superada mediante a toma de responsabilidades persoais xa que non unicamente os estados son responsbles dos valores –*"humanismo novo"* en verbas de GONZÁLEZ LUCINI (1994, p. 21)- e por medio da evitación de relativismos absolutos -entendidos como a afirmación de que"poden existir varias éticas distintas (IGLESIAS, 1999, p. 87)- como postura que xustifique a ausencia de acción nos individuos ó respecto[351]. A crise de valores -por outro lado omnipresente ó longo da historia- pode resultar no fondo positiva toda vez que implica a apertura de novos

[351] *A proposta de educación envalores que plantexa a LOGSE supón por un lado a fuxida de modelos baseados nunha concepción absoluta e inmutable dos valores e por outra o alonxamento dunha postura relativista con respecto ós valores a inculcar.*

parámetros tras dun periodo de clarificación e debate (CAMPS, 1994, p. 12; CARRERAS et al., 1995, p. 20).

A importancia dunha educación en valores ten sido destacada dende múltiples perspectivas. Ó respecto resalta GONZÁLEZ LUCINI (1992, p. 69) a relevancia dos valores[352] no ámbito educativo denominando a ditos valores *"fuerzas motivacionales centrales en el desarrollo de la dinámica de la conducta"* e *"elementos estructurales del conocimiento humano"*. A xustificación de dita educación en valores constrúese, na opinión de ANTÚNEZ (1995)[353], en torno á necesidade que teñen os individuos de se comprometer con principios éticos que permitan avalia-las accións propias e as dos demais. Seguindo a MARTÍNEZ e BUXARRAIS (1998, p. 40) un currículo de educación en valores acada o seu auténtico sentido na doble transversalidade dos seus contidos: por unha parte afecta ó conxunto das áreas curriculares e por outra afecta a tres tipos de contidos de aprendizaxe: os que permiten coñecer, os que permiten aprender ou facer e aqueles que permiten aprender a vivir en sociedade e a ser.

As actitudes, tan importantes á hora de definir actuacións concretas en eidos como o da EIS, están intimamente relacionadas con valores. En efecto un sistema de valores tradúcese inevitablemente en actitudes polo que os valores ocupan un rango superior ás actitudes. Os valores diferéncianse das actitudes en que aqueles refirense a crenzas prescriptivas que transcenden situacións específicas mentres que estas focalízanse en obxectos e situacións concretas (BOLÍVAR, 1995, p. 77).

O modelo educativo español actual incardinado na LOGSE, dende a súa aprobación en 1990, pon de relevo a necesidade da educación en valores. A este respecto resulta claro o seu Artigo 1º no que se manifesta que a meta pretendida pola educación non é outra que *"proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otros sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad así como construír una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma"*. Tamén na Resolución do 7 de setembro de 1994 (B.O.E. do 23) sobre orientacións

---

[352] *Este autor atribúe á educación en valores dúas funcións: por un lado unha función socializadora e por outro lado unha función personalizadora. Esta última é denominada función transformadora dado que implica sempre unha innovación activa e responsable do medio social.*

[353] *Véxase prólogo a CARRERAS et al. (1995, pp. 13-15)*

para o desenvolvemento da educación en valores das actividades dos centros docentes afírmase que entre as finalidades plantexadas para o sistema educativo está a de proporcionar *"unha formación que favoreza tódolos aspectos do desenvolvemento e que non pode considerarse completa e de calidade se non inclúe a conformación dun conxunto de valores que non sempre se acadan dun xeito espontáneo"*. Pola súa parte o DCB defende que a educación non se debe limitar a instruír e desenvolve-lo coñecemento senón que tamén ha de contribuír ó desenvolvemento da persoa de xeito global e no seguimento das directrices marcadas pola propia dinámica social: *"La educación social y moral de los alumnos*[354]*, en la medida que contiene una educación para las actitudes y los valores que ha de permitir opciones responsables de los niños y adolescentes dentro del pluralismo característico de la sociedad moderna, respetando al propio tiempo los valores y las creencias de otras personas y grupos sociales"* (MEC, 1992, p. 9).

Tradicionalmente o tratamento dos valores na escola foi levado a cabo dende unha perspectiva conductual dado que se primou sobre todo o desenvolvemento de conductas asimiladas ó esquema axiolóxico dominante. Os plantexamentos actuais priman, pola contra, a reflexión sobre valores e a interiorización dos mesmos -CARRERAS et al. (1995), MEC (1993); BOLÍVAR (1995)- polo que a escola terá que potencia-la responsabilidade do alumnado e o seu compromiso con cada valor. Deste xeito o *"adoutrinamento"* do alumnado é sustituído por unha creación das condicións para que cada comunidade educativa reflexione e tome decisións sobre o xeito de educar en valores a ese alumnado (MEC, 1993, p. 26). A este respecto, seguindo a GUTIÉRREZ (1997) e a MARTÍNEZ e BUXARRAIS (1998), asumimos que unha das principais funcións da educación en valores é a de proporcionar ó alumnado instrumentos conceptuais, analíticos e críticos para pensar correctamente e capacitalo para discernir prexuizos, mitos e estereotipos de toda índole. Na mesma liña CARUNCHO (1998, p. 49) sostén que ensinar valores leva aparellado un contido claro e concreto que, en relación á escola coeducativa, supón a ruptura do imperio que impón a posesión dun corpo sexuado segundo os esquemas patriarcais.

---

[354] *A pesar de todo a linguaxe utilizada no DCB cae no uso de marcas de tipo sexista tales como o uso do masculino xenérico. Este dato pode activar unha reflexión ó respecto da profundidade de certas formas da discriminación que mesmo chegan a implicar prácticas contrarias ós discursos institucionalizados.*

Na escola dirímese a batalla entre dous modelos antagónicos para o tratamento dos valores na aula. YUS (1996b, pp.51-54) define esta dualidade do xeito seguinte: por unha parte existen perspectivas socializadoras -con estratexias como a inculcación ou a modificación de conductas- que se corresponden co posicionamento tradicional que considera que a educación en valores non é máis que a interiorización dunhas normas, por outro lado atopamos enfoques racionais que promoven unha educación para a autonomía baseada en estratexias tales como a clarificación de valores, a discusión de dilemas morais, etc. Estes últimos artéllanse tamén nunha dualidade de submodelos: un conceptualista e pedagoxicamente pouco rendable -trataría calquer aspecto da educación en valores dun xeito específico- e un modelo integrador que asume a educación en valores dun xeito global no proceso de desenvolvemento da identidade persoal e que é o promovido dende os parámetros da Reforma (GONZÁLEZ LUCINI, 1992, p. 49).

Diferentes aproximacións á educación en valores poñen de manifesto que a escola ha de proxecta-la súa acción sobre problemas reais da sociedade e os valores han de ser traballados a partir de situacións e plantexamentos presentes na vida cotiá (DÍEZ e GONZÁLEZ, 1996, p. 7; TIERNO, 1997, p. 405; TÉLLEZ, 1994, p.142; CARRERAS et al., 1995; CLARAMONTE e MONTAÑA, 2000, p. 50).

De tódolos xeitos cómpre salientar que os valores que se inculcan na actual escola mixta corresponden a un modelo uniformizador no que os valores e obxectivos non adoitan ter normalizadamente en conta as diferencias de sexo, cultura, etnia, etc. (WOODS e HAMMERSLEY, 1993). Tamén ten insistido nesta mesma dirección RAMBLA (2000, p. 35). A este respecto consideramos, seguindo a SALAS (1996, p. 19), que o currículum escolar ha de ser planificado de xeito integrador mediante a revisión crítica dos valores imperantes na sociedade, que teñen sido organizados e xerarquizados en dous grupos (o masculino e o feminino). Ademais consideramos que é estrictamente necesario que non se produzan contradiccións entre as intencións educativas abordadas no centro de ensino e as actuacións reais executadas no mesmo (MEC, 1993, p. 47).

GONZÁLEZ LUCINI (1994, pp. 23-25) suxire que unha educación en valores supón para os centros escolares a aplicación de principios tales como a apertura da escola á vida, a ruptura do divorcio entre contidos curriculares e aprendizaxes das experiencias diarias, a activación dunha actitude crítica e constructiva hacia os valores éticos fundamentais e a

síntese das capacidades cognitivas do alumnado coas capacidades afectivas, sociais, motrices e éticas.

O profesorado nos centros escolares ha de construír un PCC no que sexa posible a incardínación daquelas aprendizaxes de carácter moral na totalidade das áreas convencionais. Neste eido ROSALES (1999a, pp. 80-81) salienta a necesidade de acadar que, entre outros aspectos, se fortaleza unha actitude positiva hacia o traballo interdisciplinar no profesorado, se potencie a aprendizaxe de contidos de carácter actitudinal e procedemental sobre o simple coñecemento conceptual e se reduza o temor a que un tratamento intenso da educación moral implique un detrimento do desenvolvemento doutras áreas, especialmente das que posúen un carácter instrumental.

Reiteradamente ten sido posta de relevo a necesidade de colaboración entre a totalidade dos axentes que asumen algún tipo de responsabilidade en relación coa educación en valores do alumnado. Esta demanda tenta, dun xeito especial, conquerir unha integración cooperadora de pais e nais na institución escolar con respecto á activación e optimización desa educación en valores (CARRERAS, 1995).

Dende a óptica do alumnado, e dende as súas particularidades, a educación en valores ha de partir, segundo MARÍN (1990, p. 178-179), da adecuación ás súas características evolutivas, da unicidade ou adecuación ás limitacións e posibilidades da persoa, da facilitación das propias potencialidades e da innovación e significatividade das aprendizaxes no eido dos valores.

A EIS pode ser entendida como un dos casos de aplicación dun valor máis xeral -o respeto e a valoración da diversidade- polo que o seu alcance xustifica o tratamento da mesma como aspecto transversal específico (MEC, 1993, p. 15). Na mesma dirección apunta a afirmación de GONZÁLEZ FONTAO (1997b, p. 93): *"Coeducar es una cuestión de valores"*. Pola súa parte NOMDEDEU (1999, p. 28) entende que educar en valores significa optar por un modelo educativo -que a propia autora denomina *"modelo coeducativo"* porque pretende integrar en vez de segregar ás persoas- que se caracteriza porque:

* Incorpora valores ligados á cooperación.
* Considera que os valores tradicionalmente femeninos son universalizadores.

* Potencia a necesidade de eleva-lo rango destes valores para facelos desexables, sacándoos fóra da devaluación en que os mantén o sistema sexo-xénero.

* Parte dos intereses de alumnos e alumnas.

Para o desenvolvementoda EIS os grandes valores e actitudes que é necesario educar no alumnado son (GONZÁLEZ LUCINI, 1993, pp.105-106):

CADRO 11: Valores relacionados coa EIS

LIBERDADE
* Actitude de apertura e de recoñecemento hacia a variedade e riqueza de potencialidades do ser humano que poden ser desenvolvidas en liberdade. * Autonomía no exercicio das posibilidades persoais á marxe de condicionamentos sexistas. * Disfrute da nosa capacidade de sentir e expresar sentimentos de afectividade, sensibilidade, emoción, bondade e tenrura. * Descubremento do desenvolvemento emocional e racional como algo superior ó sexo ó que se pertence. * Actitude crítica ante as manipulacións presentes no medio social. * Rexeitamento crítico dos estereotipos sexistas presentes especialmente na publicidade e nos medios de comunicación.

TOLERANCIA-RESPETO
* Interese or descubri-la orixinalidade e valores das persoas que nos rodean sen deixarse influír por estereotipos ou outros condicionantes. * Aceptación e respeto hacia a identidade das persoas coas que nos relacionamos. * Valoración da diversidade humana como unha realidade que nos enriquece. * Rexeitamento de discriminacións baseadas no xénero ou en calquera outro rasgo diferenciador das persoas.

XUSTIZA-SOLIDARIEDADE
* Recoñecemento e defensa dos dereitos e capacidades de cada persoa rexeitando discriminacións baseadas en características persoais. * Experimentación do valor de complementariedade nas relacións interpersoais. * Actitude solidaria e constructiva nas nosas relacións e actividades. * Dispoñibilidade ó traballo cooperativo superando prexuízos e estereotipos sexistas ou de calquera outra clase * Rexeitamento ante situacións sociais nas que se produce discriminación sexista ou calquera limitación da libre realización persoal.

Elaboración propia
FONTE: GONZÁLEZ LUCINI (1993, pp. 105-106)

4.2.2. Obxectivos da EIS no ensino primario

Os obxectivos da EIS en relación ás grandes finalidades educativas ubícanse nos parámetros xerais que conceptúan á educación como unha estructura activadora da loita contra calquera formato de discriminación. Así pois no ámbito da EIS a escola debe de contribuír a que o alumnado sexa capaz de identificar situacións nas que se producen

discriminacións por mor das servidumes orixinadas na mesma implantación do sistema sexo-xénero, de analiza-las súas causas e de actuar de xeito positivo, el mesmo, hacia a igualdade de oportunidades (MEC, 1993, p. 16). Opinamos, seguindo a DÍAZ-AGUADO (1996, pp. 171-172), que estes obxectivos de loita contra a intolerancia e a discriminación relaciónanse coa adquisición de capacidades tales como a empatía e a capacidade para colocarse no lugar que ocupan outras persoas con características constitutivas diferentes (sexo, etnia, etc.), coa capacidade de enfrontar situacións conflictivas mediante a comunicación, coa comprensión dos dereitos humanos como un constructo de validez universal e coa aplicación desta comprensión para respetalos na vida cotiá.

Xa nun plano máis próximo, e de acordo coa caracterización outorgada á EIS no noso contorno cultural e no momento presente, cómpre precisar que o obxectivo último pretendido non ha de centrarse en acadar unha igualdade de acceso de tódolos individuos nun mesmo proxecto educativo senón que ha de estar orientada a acada-lo máximo respeto hacia as diferencias e as peculiaridades socio-culturais específicas dos diversos colectivos humanos (GAIRÍN e FEIXAS, 1999, p. 61).

Tamén na LOGSE se especifica a loita contra a discriminación, a búsqueda da tolerancia e da solidariedade como as grandes metas da educación -tales principios recóllense no Preámbulo da LOGSE (Véxase o Parágrafo 2º, parágrafo 5º e parágrafo 13º deste Preámbulo)- e mesmo chega a facerse nela referencia explicita á educación para a igualdade entre os sexos como aspecto concreto a acadar (no parágrafo 32 do Preámbulo da Lei, na Introducción ó Título Preliminar, no Artigo 19º doTítulo Primeiro e nos Artigos 57º e 60º do Título Cuarto). Será sen embargo nos decretos que establecen as ensinanzas a impartir na etapa de educación primaria[355] onde se sinalen máis claramente os obxectivos en cada unha das áreas curriculares desta etapa.

No Real Decreto 1006/1991 de 14 de xuño[356], polo que se establecen as ensinanzas mínimas da educación primaria, subxace unha concepción humanista dos procesos de ensino e aprendizaxe na que se enfatiza como finalidade última o desenvolvemento persoal de

---

[355] *O texto legal que fixa as ensinanzax mínimas para a etapa de educación primaria no Estado Español é o Real Decreto 1066/1991. Posteriormente cada Comunidade Autónoma con competencias educativas transferidas desenvolveu este Real Decreto mediante diferentes ordenamentos legais que fixaron o currículo da educación primaria en cada Comunidade. No caso de Galicia este desenvolvemento foi articulado mediante o Decreto 245/1992.*

[356] *B.O.E. do 26 de xuño.*

alumnos e alumnas. Aquí enraíza a proposta de adaptación ás características potenciais deste alumnado e ás súas posibilidades reais de desenvolvemento persoal, así como a insistencia na necesidade de evitar calquera factor discriminatorio ó respecto: *"Las enseñanzas mínimas deben de asegurar una educación no discriminatoria que tome en consideración las posibilidades de desarrollo de los alumnos, cualesquiera sean sus condiciones personales y sociales"*[357]. No Artigo 2º deste Real Decreto -que se refire ós obxectivos a acadar ó longo da etapa- queda claro o valor conferido ó desenvolvemento solidario do alumnado e ó rexeitamento de calquer forma de discriminación. Así no Punto g) deste Artigo sinálase que o alumnado deberá *"Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales"*.

Para a Comunidade Galega[358] o Decreto 245/1992, que especifica o currículo de educación primaria para esta Comunidade Autónoma[359], indica -Artigo 5º, Apartado e)- que entre as capacidades que ha de desenvolve-la educación primaria figura a de *"Aprecia-los valores básicos que rexen a vida e a convivencia humana e obrar de acordo con eles"*. Igualmente na explicitación dos obxectivos para a etapa[360] figura o de *"Actuar con autonomía nas actividades habituais e nas relacións de grupo, desenvolvendo as posibilidades de tomar iniciativas e establecer relacións afectivas"* (Apartado e) do Artigo 6º do Decreto). Neste mesmo Artigo afírmase[361] que entre os obxectivos a acadar ha de figura-lo de *"Establecer relacións equilibradas e constructivas coas persoas en situacións sociais coñecidas, comportarse de xeito solidario, recoñecendo e valorando criticamente as diferencias de tipo*

---

[357] *Os textos legais polos que se desenvolve a LOGSE adoecen con frecuencia de usos lingüísticos claramente sexistas e en especial da utilización do masculino en función xenérica. É necesario reiterar que a linguaxe utilizada nos diferentes decretos, tanto a nivel estatal como autonómico, cae a miudo -ó igual que en moita da literatura pedagóxica referida á EIS- no uso desta forma aberrante cando precisamente se debería amosar un coidado especial con esta cuestión dado que o eido de referencia oriéntase á loita contra tódalas formas de discriminación sexista e cando se utiliza un instrumento -a linguaxe- que tradicionalmente actuou como axente ocultador do feminino. As fórmulas alternativas correctas poden ser varias:o uso dos dous xéneros ("alumnos e alumnas"), a utilización de termos que abarquen ámbolos xéneros ("profesorado", etc.), etc. Véxase ó respecto o epígrafe que neste traballo se refire á pervivencia sexista na linguaxe.*

[358] *Para o territorio dependente no ámbito educativo do MEC o texto que establece o currículo de educación primaria - desenvolvendo as ensinanzas mínimas previamente establecidas no Real Decreto 1006/1991- é o Real Decreto 1344 de 6 de setembro (B.O.E. do 13 de setembro de 1991).*

[359] *DOG do 14 de agosto.*

[360] *Os obxectivos pretenden desenvolve-las capacidades ás que se refire o Artigo 5º do Decreto.*

[361] *Véxase o Apartado g) do Artigo.*

social e rexeitando calquera discriminación baseada en diferencias de sexo, crenzas, raza e outras características individuais e sociais". Tamén se contempla[362] a necesidade de *"Aprecia-la importancia dos valores básicos que rexen a vida e a convivencia, na súa dimensión propiamente social e política, así como dos valores morais fundamentais, tanto na súa dimensión cognitiva como na afectiva e motivacional, e obrar de acordo con eles"*.

Para GONZÁLEZ LUCINI (1993, pp. 107-108) os obxetivos que pretende a EIS, en canto que tema transversal, poden ser concretados nos seguintes:

* Descubrir, potenciar e desenvolve-las capacidades persoais sen se deixar influír ou mediatizar por ningunha limitación de carácter sexista.

* Desenvolve-la propia autonomía e identidade persoal con independencia da variable xénero.

* Desenvolve-la capacidade de sentir e expresa-los propios sentimentos nas actividades cotiás.

* Potencia-lo valor da afectividade, da emoción e da tenrura.

* Descubrir nas experiencias diarias a igualdade de posibilidades e de aportacións de homes e mulleres.

* Respetar e valora-las características das persoas sen deixarse influír por actitudes discriminatorias en relación co sexo ou con calquera outro rasgo diferenciador.

* Integra-lo feito da diversidade como un valor e unha riqueza.

* Experimenta-lo grande valor da complementariedade.

* Participar de xeito igualitario na realización de tarefas rexeitando a división do traballo en función do sexo.

* Colaborar na construcción dunha sociedade baseada no respecto da individualidade e singularidade das persoas.

* Ser capaces de realizar unha análise crítica das manifestacións sexistas que se producen na linguaxe ou nas mensaxes que transmiten os medios de comunicación.

4.2.2.1. Os obxectivos da EIS nas áreas curriculares

A continuación referirémonos ó papel xogado pola EIS na definición dos obxectivos das áreas curriculares do ensino primario. Para iso tomaremos como referente o Anexo que

---

[362] *Véxase o Apartado h) do Artigo 6º.*

acompaña ó Real Decreto 1006/1991 no que se desenvolve, en relación a cada área, unha explicitación dos diferentes compoñentes curriculares conformadores das mesmas. Do mesmo xeito utilizaremos como instrumento de apoio a proxección sobre o eido da EIS da análise realizada por GONZÁLEZ LUCINI (1994, pp. 63-144)[363]. Faremos igualmente referencia á relación coa EIS dos obxectivos que se explicitan para cada área curricular no Anexo ó Decreto 245/1992 que establece o currículo de educación primaria para a Comunidade Galega.

Área de Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural:

Na Introducción á área de Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural (Anexo ó R.D. 1006/1991) afírmase que as aportacións que esta área realiza ós obxectivos da educación primaria radican sobre todo en potenciar *"El desarrollo de la identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia en círculos que, a partir de la propia familia y escuela, van extendiéndose a través del barrio o de la localidad, a colectividades o agrupaciones más amplias y consecuentemente más abstractas, como la Comunidad Autóctona, España y la Comunidad Europea, para alcanzar en último término la idea de humanidad, en la que se recogen e integran, sin anularse, las diferencias entre los humanos. Son de especial importancia en esta línea las capacidades de participación responsable y crítica en la actividad social, de valoración de las costumbres, tradiciones y formas culturales, sea de los propios grupos de pertenencia, sea de otros, de respeto y solidaridad entre los seres humanos en sus diferencias de sexo, económicas, raciales y otras"*.

Entre os obxectivos xerais desta área explicítase no R.D. 1006/1991 (Punto 1 do Anexo) o de *"Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad...)"*. Pola súa parte no Punto 3 deste Anexo sinálase tamén como obxectivo: "*Reconocer y apreciar su pertenencia a grupos sociales con características con rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores*

---

[363] *O autor reflexiona sobre as implicacións concretas que para os diferentes espacios transversais supón cada un dos obxectivos xerais establecidos nas distintas áreas curriculares de ensino primario, tomando como base o Real Decreto 1006/1991. Tales implicacións inclúen, loxicamente, aspectos relacionados coa EIS.*

compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho".

Para a Comunidade Autónoma Galega o Decreto 245/1992 indica xa na súa introducción que a área de Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural *"concíbese como como un ámbito de aprendizaxe dende o que se incide na comprensión da realidade que vive o alumnado, se promove o desenvolvemento de actitudes críticas, a potenciación do relativismo fronte ó dogmatismo e a sensación do "distinto", utilizando como recurso o coñecemento do contorno propio e o achegamento a realidades diferentes no tempo e no espacio".*

No Anexo ó Decreto explicítanse entre outros, como obxectivos xerais para esta área en relación coa educación para a igualdade, os seguintes:

* *"Comportarse de acordo cos hábitos de saúde e coidado corporal que se derivan do coñecemento do corpo humano e das súas posibilidades e limitacións, mostrando unha actitude de aceptación e respecto polas diferencias individuais (idade, sexo, características físicas, personalidade, etc.)."*

* *"Participar en actividades grupais adoptando un comportamento constructivo, responsable e solidario, valorando as aportacións propias e alleas en función duns obxectivos comúns e respectando os principios básicos do funcionamento democrático".*

* *"Colaborar na planificación e realización de actividades de grupo, aceptando as súas regras de organización, fomentando o cultivo da espontaneidade e da imaxinación e mantendo actitudes tolerantes e solidarias".*

Área de Lingua Castelá e Literatura:

Na Introducción que no marco do Anexo ó R.D. 1006/1991 se realiza a esta área explicítase a relevancia dos significados que se transmiten polo currículo oculto ó alumnado e a incidencia que tales significados implican na búsqueda da desaparición dos prexuizos sexistas. Así cando o alumnado aprende a linguaxe na interacción coas persoas do seu contorno *"no aprende únicamente unas palabras o un complejo sistema de signos, sino también los complejos significados culturales que estos signos transmiten y, con ellos, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad; en este sentido se debe fomentar la eliminación de los prejuicios sexistas que normalmente actúan discriminando a la mujer al transmitir una imagen estereotipada y falsa".*

De igual xeito no R.D. 1006/1991 adícase un epígrafe á área de *"Lingua Castelá e Literatura para as comunidades con lingua propia"*. Na Introducción que precede ó desenvolvemento desta área faise constar: *"Se debe fomentar la eliminación de los prejuicios sexistas que normalmente actúan discriminando a la mujer al transmitir una imagen estereotipada y falsa"*. De igual xeito aparece recollido no marco da explicitación dos obxectivos xerais da área: *"Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes"* (Punto 9).

No caso galego o Decreto 245/1992 inclúe, dentro da relación de obxectivos xerais orientadores da área, un plantexamento no que a situación relacional do ser humano posúe un claro valor nuclear. Nesta liña incídese na necesidade de *"coñecer e utiliza-lo léxico adecuado ás necesidades comunicativas e de aprendizaxe desta idade, rexeitando as expresións que comporten calquera tipo de discriminación ou resulten de calquera xeito atentatorias contra a dignidade e os dereitos da persoa"*.

Área de Lingua e Literatura Galega:

Entre os obxectivos xerais que o Decreto 245/1992 sinala para a área de Lingua e Literatura Galegas[364] -sempre expresados en termos de capacidades- explicítase o de *"coñecer e utiliza-lo léxico adecuado ás necesidades comunicativas e ás aprendizaxes desta idade, rexeitando as expresións que comporten calquera tipo de discriminación ou resulten de calquera xeito atentatorias contra a dignidade e os dereitos da persoa"*. Este enunciado aparece directamente relacionado co feito de que a etapa de educación primaria sexa articulada en torno ó eixe dos valores.

Área de Matemáticas:

No ámbito dos obxectivos xerais que para a esta área sinala o Decreto 245/1992 para a Comunidade Galega, sinálase o de *"conseguir unha actitude aberta e crítica, adquirir confianza nas propias capacidades para afronta-los problemas, tenacidade e perseverancia na búsqueda de solucións, apreciando a parte positiva dos erros cometidos"*. Este obxectivo aparece relacionado coa educación en valores así como coa propia EIS en tanto que esta ha de

---

[364] *Aparecen recollidos no Apartado 2.2. do Anexo ó Decreto.*

buscar a miudo solucións a realidades que aparecen categorizadas a priori como problemáticas.

Área de Educación Artística:

No currículo que establece, para a área curricular de Educación Artística na Comunidade Autónoma Galega, o Decreto 245/1992 sinálase -véxase a Introducción ó desenvolvemento desta área- que neste ámbito, en termos similares ó que é desexable para o resto dos eidos curriculares, deberíase de *"contribuír ó desenvolvemento dos procesos autónomos por parte do alumno ou alumna, de exploración activa, de expresión persoal, de creación, de búsqueda de estratexias propias de resolución de problemas e de sensibilidade persoal e social (...)"*. Esta afirmación implica a necesidade de desenvolvemento de estratexias para a solución de situacións problemáticas nas que a miudo se define e manifesta, dentro da institución escolar, a configuración das relacións entre ámbolos sexos.

Área de Educación Física:

A explicitación dos obxectivos xerais de área recollida no R.D. 1006/1991 reflicte que a área de Educación Física no nivel de ensino primario deberá promove-lo desenvolvemento de capacidades relacionais evitando calquer tipo de discriminación. A este respecto no Punto 6 do epígrafe -referido ós obxectivos da área- indícase explicitamente que é obxectivo da Educación Física o *"participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación en razón de las características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas"*. Na Introducción que o Anexo ó R.D. 1006/1991 fai a esta área está presente unha referencia á necesidade de evitar comportamentos discriminatorios na práctica deportiva, sinalando pautas metodolóxicas para esta actividade dentro dos currículos de educación primaria. Deste xeito afírmase: *"Para constituir un hecho educativo el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedite a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación. (...) en este proceso hay que evitar cualquier discriminación por razón de sexo, en contra de los estereotipos sociales vigentes que asocian movimientos expresivos y rítmicos a la educación de las niñas y elementos de fuerza, agresividad y competitividad a la educación de los niños"*.

Para a Comunidade Galega o Decreto 245/1992 sinala como obxectivo xeral da área de Educación Física a necesidade de *"Participar en xogos e actividades establecendo relacións equilibradas e constructivas cos demais evitando a discriminación por características persoais, sexuais e sociais, así como os comportamentos agresivos e as actitudes de rivalidade nas actividades competitivas"*. Na Introducción á esta área -Anexo ó Decreto- atopamos unha referencia significativa á necesidade de evitar elementos discriminatorios no seu desenvolvemento: *"Para que sexa un feito educativo o deporte terá un carácter aberto, sen que a participación se supedite a características de sexo, niveis de habilidade ou criterios de discriminación"*.

A xeito de síntese podemos afirmar que o avance hacia a igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos está explicitamente presente nos obxectivos que orientan a acción educativa en relación á maioría das áreas que configuran a etapa de educación primaria. Esta presencia plantéxase dende a necesidade de superar calquera tipo de discriminación dende o ámbito educacional, eido no que se concede unha especial saliencia ó concepto de discriminación por pertenza a unha categoría de sexo que pode ser explicable en razón do peso que tradicionalmente posuiu o xénero para a construcción de estructuras sociais de marxinación estable. Ademais unha análise someira dos obxectivos de cada área curricular permítenos evidenciar que a presencia da igualdade de oportunidades entre os sexos atópase entre aqueles temas transversais que acadan maior nivel de explicitación. Unicamente se constata unha presencia similar ou maior de referencias naqueles obxectivos directamente relacionados coa educación para a saúde, educación ambiental, educación moral e cívica e educación para a paz.

4.3. CONTIDOS DA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS NO ENSINO PRIMARIO

4.3.1. Aproximación á transversalidade

Coa implantación da Reforma a educación para a igualdade entre os sexos aparece connotada por unha novidosa dimensión transversal que a coloca imbúíndo ás diversas áreas curriculares. Esta concepción transversal funde as súas raíces na resolución do antigo debate sobre se a institución escolar ha de limitarse a *"instruír"* ou a de ir máis lonxe adicándose a *"educar"* (YUS, 1994b, p. 71; CARBONELL, 1996, p. 69; OLIVEIRA, 1998, pp. 200-201). En xeral tal debate plantéxase na liña de relaciona-la ensinanza cun mero transvase de

coñecementos e habilidades e a educación cunha preparación máis ampla, desbordando o eido meramente académico, e que se remite tamén ós ámbitos social, familiar, etc. Seguindo a SAVATER (1997, p. 47) consideramos que tal debate revélase no momento presente como notablemente obsoleto[365], e que o concepto de educación acada sentido unicamente no caso de aparecer sustentado en procesos de tipo instructivo[366].

O concepto de *"transvesalidade"* aparece instalado tamén en boa parte dos sistemas educativos europeos[367] e refírese ó conxunto de contidos, de marcada compoñente actitudinal, que non pertencen ó constructo dunha única materia e son integrados para o seu tratamento en varias áreas curriculares ou disciplinas.

A introducción da transversalidade nos currículos escolares atopa a súa xustificación na relevancia que posúen as actitudes de cara á consecución de estilos de vida máis humanistas (GONZÁLEZ LUCINI, 1993, p. 10; 1994, p. 7; CARRERAS, 1995, p. 37). Pola súa parte RODRÍGUEZ ROJO (1995, pp. 20-21) observa a necesidade da implantación dos aspectos transversais tanto dende unha perspectiva negativa -o feito de que as materias curriculares non satisfagan correctamente as esixencias da nosa época- como dende unha perspectiva positiva: a necesidade de instaurar unha visión filosófica de tipo crítico nos nosos días. BOLÍVAR (1995) e ROSALES (1999a, p. 22) manifestan que a presión social suxire que sexa a escola a institución na que preferentemente se desenvolvan aqueles aspectos relacionados profundamente coa formación integral das persoas, máis alá do referente meramente intelectual toda vez que a familia, institución que noutrora desempeñara un papel fundamental neste eido, ten actualmente dificultades severas para exercer tal función.

A principal función dos temas transversais pasa pola consecución de hábitos e formas de comportamento dirixidos hacia a construcción dun sistema de valores básicos que posibiliten o desenvolvemento integral da persoa en relación á realidade social na que a súa vida se desenvolve (BLAT, MADRID e MORELL, 1993). Así MORENO (1993) define a temática

---

[365] *Tal vez se debera plantexar este debate noutros termos máis suxerentes. O noso autor propón por exemplo referirse á adquisición de capacidades "abertas" e "pechadas", as primeiras de dominio gradual, e en certo modo nunca rematado, e as segundas de carácter máis funcional (p. 48).*

[366] *Ata finais do século XVIII a instrucción técnico-científica non acadou unha consideración comparable á que xa posuía a formación cívico-moral. Posiblemente un dos primeiros intres neste recoñecemento sitúase na publicación da Enciclopedia de Diderot na que non se minusvaloran nin denostan os saberes de tipo artesán, tan rexeitados ata o de aquela (albanelería, artes culinarias, etc.). A partir de entón empézase a considerar que a instrucción é tamén necesaria e valiosa.*

[367] *O referente inmediato está constituído polos "Cross curricular themes" presentes no sistema educativo inglés.*

dos temas transversais como unha ponte de unión entre o científico e o cotián mentres que PORLAN e RIVERO (1994) suxiren que coa transversalidade a Reforma pretende facilitar solucións ó conflicto entre coñecemento disciplinar e problemas socioambientais. CARRERA et al. (1995) destacan a procedencia dos contidos transversais -ata o de agora elementos configuradores basicamente do currículum oculto- polo que se refiren á súa incorporación ó currículo escolar como un *"reto"* non exento de dificultades (p. 26). Tamén para ESCRICH et al. (1993, p. 49) a transversalidade é entendida como *un "mediador entre la cultura pública de la comunidad y la cultura privada del alumnado; la interrelación de ambas culturas supone una impregnación en los centros educativos"*.

Un dos fundamentos da transversalidade na educación ubícase na importancia que se atribúe á institución escolar como axente de desenvolvemento integral das persoas, aínda que a escola non posúa en exclusividade esta función (AA.VV., 1999). A adquisición das finalidades educativas pretendidas coa incorporación da transversalidade á educación formalizada posúe unha particular relevancia ó longo dos primeiros periodos deste proceso. Consideramos, seguindo a ROSALES (1997a, p. 14), que tanto a educación infantil como a educación primaria constitúen etapas de grande transcendencia para a formación das persoas en relación coa totalidade do itinerario vital particular. Por isto sinala este autor a conveniencia de que o alumnado adquira -en boa medida mediante o tratamento escolar dos temas transversais- capacidade de actuación autónoma e crítica no seu contorno natural e social e que sexa capaz de relacionarse dun xeito respetuoso e cooperativo coas demais persoas. Esta proposta dunha escola creadora de espacios de relación baseados en principios solidarios aparece tamén explicitada na Introducción do Anexo que acompaña ó Decreto 245/1992. En efecto nesta introducción afírmase que a escola *"(...) tamén promoverá nos individuos experiencias, situacións e actividades específicas que favorezan o desenvolvemento de relacións, non só co grupo de iguais senón tamén coa comunidade adulta, baseadas nos principios de cooperación, diálogo e tolerancia propios da convivencia democrática"*.

En calquera caso a transversalidade aparece profundamente relacionada coa educación en valores dado estes resultan importantes tanto para o desenvolvemento persoal como para a construcción dunha sociedade máis libre e respetuosa (OLIVEIRA, 1998, p. 204). Tamén GONZÁLEZ LUCINI (1993, p. 31) insiste na mesma idea: *"Los temas transversales entran de lleno en el campo de la educación en los valores. Son valores importantes tanto para el*

desarrollo personal e integral de los alumnos y de las alumnas, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas".

CARRERAS et al. (1995, pp. 37-38) están de acordo con CELORIO (1992) á hora de sinalar como características básicas dos temas transversais as seguintes:

* Desenvolven cuestións problemáticas nas nosas sociedades.
* Parten dun modelo que rexeita a reprodución da inxustiza e insolidariedade.
* Realizan un enfoque crítico e dinámico.
* Implican unha fonda renovación dos sistemas de ensinanza.
* Supoñen sempre educación en valores.
* Promoven visións interdisciplinares.
* Pretenden rachar coas visións dominantes.
* Promoven cooperación e participación.
* Sinalan a necesidade de conectar coas preocupacións da vida cotiá.

YUS (1996a, pp. 16-17)[368] resume as características de maior saliencia da transversalidade: o carácter impregnador dos seus contidos no ámbito disciplinar, o seu carácter prescriptivo ó igual que o resto dos contidos curriculares e que os centros escolares teñen maior autonomía para a súa definición que outro tipo de contidos.

Con respecto á organización dos temas transversais YUS (1996a, pp. 27-28; 1996b, pp. 10-11) analiza a necesidade de artellar un *"sistema de temas transversais"* e propón tres núcleos de interese, ás veces compartidos por certos temas, para desenvolver tal sistema: *"temas relacionados coa saúde", "temas relacionados co medio" e "temas relacionados coa sociedade"*. Entre estes últimos aparecería a EIS. Pola súa parte MORENO (1993) e BOLÍVAR (1995) propoñen que temas transversais e materias curriculares se artellen de tal xeito que a educación moral e cívica constitúa o *"tema transversal nuclear"* que se inserta en tódalas áreas curriculares e impregne a tódolos demais temas transversais. ROSALES (1997c, p. 35) chama a atención sobre o feito de que o DCB propoña que os temas transversais, e en

[368] *Este autor refírese á "Transversalidade formal" -aquela que ten lugar especificamente dentro do ámbito do centro de ensino- distinguíndoa da "Transversalidade non formal" que englobaría as actuacións noutros ámbitos (familiar, gubernamental, mediático, etc.)*

especial a educación moral[369], constitúan un eixe básico para unha ensinanza globalizada do resto dos contidos, sobre todo nos primeiros niveis do sistema educativo.

De tódolos xeitos estes temas deben de impregna-lo currículo dende o proxecto educativo de centro (PEC) ata os últimos desenvolvementos e concrecións na aula (BLAT, MADRID e MORELL, 1993, p. 7; SIERRA, 1994, p. 28; CARBONELL, 1996, p. 69). Precisamente aquí se atopa un dos grandes retos plantexados pola transversalidade: a posibilidade histórica de facer frente á concepción compartimentalizada do saber que caracterizou á escola nos últimos anos[370]. En palabras de YUS (1996a, p. 11) os temas transversais[371] constitúen *"un conjunto de contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que, no estando ligados a ninguna materia en particular, se pueden considerar comunes a todas, de forma que, más que crear disciplinas nuevas, se ve conveniente que su tratamiento sea transversal en el currículum global del centro"*.

Do mesmo xeito no Artigo 7º, punto 2, do Decreto 245/1992 que establece o currículo de educación primaria para a Comunidade Galega (DOG do 14 de agosto)[372] atópase unha referencia explícita á presencia de cada un dos temas transversais na educación primaria e á idea de impregnación na totalidade das áreas curriculares da etapa: *"A educación moral e cívica, a educación para a paz, para a saúde e a calidade de vida, para a igualdade entre os sexos, a educación ambiental, a educación sexual, a educación do consumidor, a educación para o lecer e a educación vial estarán presentes a través das diferentes áreas ó longo de toda a educación primaria"*. De tódolos xeitos en ocasións pode ser necesario que un centro de ensino engada algún outro eixe ou programa transversal, para vertebrar certas actividades

---

[369] *Do mesmo xeito que no contexto saxón confírese grande importancia á "Education for citezenship" no caso de España este papel central aglutinador aparece atribuído á "Educación moral", tema en torno ó que se poden ubicar tódalas demais cuestións incluídas nos temas transversais e en especial a educación para a paz e a educación para a igualdade. Outros dous pólos importantes son a educación para a saúde e a educación para o consumidor.*

[370] *O concepto de "impregnación" é visualizado ás veces empregando a metáfora do sal: a totalidade dos ingredientes da comida son impreganados por el.*

[371] *Estas ensinanzas viñéronse denominando de xeito distinto salientando unhas veces a súa condición de contido educativo ("temas", "materias", "áreas", "ensinanzas", "contidos") e outras o seu papel potencial na estructuración do currículo ("eixes", "liñas", "educacións finais"), apelidándose xenericamente como "transversais" en alusión á súa posición no conxunto do currículo. Malia que a noción de "tema transversal" deixa aberta a porta a temáticas sociais novas non previstas actualmente a Reforma indica unha serie de temas que se deben de abordar como tales nos deseños curriculares e que teñen a súa correspondencia coas finalidades da LOGSE e cos obxectivos tanto de etapa como de área. Son as diferentes Comunidades Autónomas con competencias educativas as que presentan unha relación de temas transversais específica aínda que de corpo común.*

[372] *Véxase a Introducción do Decreto.*

do alumnado, ou que reformule os xa propostos para adaptarse mellor a unha realidade social (FERNÁNDEZ CRUZ, 1994, p. 31)

O principio de impregnación sinala que a EIS imbúe a totalidade das áreas curriculares. De tódolos xeitos os formatos para a construcción da transversalidade na práctica educativa atópanse polarizados, polo común, en torno a dúas posturas (PUJOL e SANMARTÍ, 1995):

* Unha actuación referida unicamente a determinadas partes do currículo de cada área tratados de cando en vez e dun xeito específico (DOMINGO, 1994, p. 36).

* Unha *"infusión"* que se adentra homoxeneamente nun fluido -a totalidade do currículo- impregnando todo de promoción de valores. Esta metáfora explica que tal infusión será máis positiva canto maior sexa o nivel de homoxeneización da mesma (SUÁREZ e MEMBIELA, Cit. por OLIVEIRA, 1998, p. 203).

IGLESIAS (1999, p. 36) salienta a este respecto que cómpre velar porque os diferentes temas transversais non se convirtan en novas áreas de aprendizaxe. Por esta razón o profesorado ha de tratar de que estes temas confiran carácter á totalidade do currículo.

O desenvolvemento da transversalidade non está exento de dificultades. GONZÁLEZ LUCINI (1994) sinala que dous dos erros máis frecuentes -responsables de que moitas veces os temas transversais sexan introducidos dun xeito puntual sen outras implicacións- son a consideración destes temas como estructuras paralelas ás áreas curriculares e a concepción dos temas transversais como referentes aillados entre si. Tamén ESCOFET et al. (1998, p. 134) insisten na contradicción que supón o abordar estes temas sen cambia-la orientación tradicional das relacións sociais habituais. Deste xeito os temas transversais non se configuran como eixes con capacidade para promover un cambio nas relacións sociais senón que, polo contrario, acaban a miudo convertíndose noutras materias, se ben de segunda orde, impartidas de xeito puntual e executadas por separado en relación ás áreas curriculares.

JARES (1999, p. 96) resalta a conflictividade de valores que poden xerar os temas transversais tanto en relación ó profesorado como con respecto ó medio no que se realiza o labor educativo configurado como factor obstaculizador para o seu desenvolvemento normalizado.

OTANO e SIERRA (1994) están de acordo con BOLÍVAR (1992) ó destacar unha importante incongruencia na formulación dos temas transversais: o feito de que, mentres que a maioría dos obxectivos xerais da etapa fan referencia a valores morais e prosociais, intimamente relacionados cos temas transversais, os contidos respostan máis ás disciplinas académicas que fundamentan cada área mentres que nos criterios de avaliación adoita producirse unha total desaparición daqueles valores. Isto semella estar en relación coa organización do substrato cultural en torno ó coñecemento científico e co peso dunha inercia que xa se constata historicamente nas grandes culturas clásicas (YUS, 1995, p. 73). En calquera caso a transversalidade atópase enfrontada a problemas estructurais construídos en torno ó feito de que a Reforma teña optado por unha organización dos contidos de tipo disciplinar e vertical. Deste xeito os temas transversais constitúen, na práctica, un mero mecanismo para poder abordar aspectos ético-sociais que non sería posible obviar. A este respecto coincidimos con OLIVEIRA (1998, p. 204) na necesidade de que este plantexamento sexa correxido mediante a acción do profesorado comprometido coa mellora educativa.

Outras análises -YUS (1996a; 1996b); COLECTIVO HEGOA (1995); JARES (1999)- sinalan a ambigüidade que preside a implantación real dos temas transversais. Parte desa ambigüidade estriba no feito de que os temas transversais presentan un claro compoñente moral -na liña dunha ética laica- polo que é común identificar temas transversais con educación en valores, a pesar de que os transversais presentan outros compoñentes relevantes -de tipo conceptual e de tipo procedemental- que non se deben de ignorar.

Unha dificultade engadida está constituída polo descoñecemento que existe nun sector do profesorado en relación á transversalidade. As razóns son moi variadas: escasa información, carencias na formación, falta de incentivos inmediatos, medo a iniciar novas experiencias e liñas de traballo, etc. (PINO, 1997, pp. 272). Ademais a introducción eficiente dos temas transversais esixe a implantación de relacións colaborativas entre a totalidade do profesorado dos centros escolares que en moitos casos son difíciles e que aínda se ven máis dificultadas por mor de factores relacionados especialmente co débil estatus social do persoal ensinante.

Pola súa parte ROSALES (1999a, p. 272) contempla como obstáculo para o desenvolvemento da transversalidade a existencia de conflictos de relación persoal entre iguais e entre as persoas adultas. Noutro lugar -ROSALES (1997d)- este autor recolle como obstáculos percibidos polo profesorado para o desenvolvemento dos temas transversais a falta

de valoración deses temas por parte do mesmo profesorado, as limitacións na falta de entendemento entre o persoal docente e as carencias en relación á capacitación profesional para desenvolvelos (p. 130). No ámbito exclusivametne didáctico o profesorado considera como obstáculos máis relevantes a carencia de tempo dada a amplitude dos programas escolares, as limitacións no que se refire a recursos didácticos, a ausencia de colaboración familiar e social e a ausencia de motivación no propio profesorado (pp. 145-146).

Para evitar que os temas transversais queden reducidos a simples declaracións retóricas -e saír do que CARBONELL (1996) denomina *"laberinto de las transversales"*- é necesario abordar e resolve-los distintos problemas ata aquí referidos. Pensamos con GIMENO (1992) que no caso contrario os temas transversais quedarán exclusivamente a mercede dos indicadores do currículo oculto polo que se poden producir *"unos efectos que pueden tener significados muy contrarios a las pretensiones educativas"* (p. 176). As liñas de acción son, na opinión de TEDESCO (1996, p. 21), a apertura da escola ós requerimentos da sociedade, a definición do rol da escola en base á preparación do alumnado para un manexo consciente e crítico dos aparatos de transmisión e distribución da información e a consecución real dunha educación de alcance universal.

Determinados estudios -PUIG (1992); MARTÍNEZ (1992); GOÑI (1992); VENTURA (1993); ESCÁMEZ e MARTÍNEZ (1993); MEDRANO (1994); YUS (1996a)- insisten na necesidade de dotar ós temas transversais dun apoio axeitado en termos de recursos humanos que permita unha maior operativización dos mesmos. Nesta dirección apoiámo-la proposta de OTANO e SERRA (1994) de que en cada centro exista o cargo orgánico de persoa responsable da transversalidade -con nomeamento en base a unha formación e motivación axeitadas- con funcións de coordinación sobre o desenvolvemento dos diferentes aspectos transversais, incluíndo a EIS, así como sobre a formación do profesorado do centro nestes ámbitos. Este axente sería tamén conector entre o centro escolar e os servicios de apoio externos ou as diferentes institucións que inciden no mesmo ámbito.

Dende algúns discursos -SEMINARIO COEDASEX (1994, p. 59)- deféndese a conveniencia de combinar na práctica dúas opcións para o desenvolvemento da EIS na

escola[373]: a existencia dunha área específica referida ós coñecementos dos seus contidos curriculares e un deseño transversal que impregne a totalidade das áreas e da vida do centro en xeral. O colectivo considera que, aínda partindo da necesidade dunha dimensión transversal que articule plantexamentos globalizadores, sería tamén necesaria a existencia dunha área específica que permitira supera-la grande amplitude a desenvolver.

A este respecto a investigación descrita en ROSALES (1999a, pp. 271-302) recolle como opinión maioritaria do profesorado de ensino primario a de que os temas transversais -tamén a EIS- deberían de ser desenvolvidos de xeito multidisciplinar pero considerando que no tratamento dos mesmos pode ter un protagonismo especial a área de coñecemento do medio, debido á súa proxección social ou natural.

4.3.2. Os contidos relacionados coa EIS nas áreas curriculares de ensino primario

O carácter androcéntrico que imbúe profundamente á totalidade das nosas estructuras sociais proxéctase no ámbito educativo e, dentro deste marco referencial, nos procesos de selección e tratamento dos contidos curriculares. Isto supón que na institución escolar hanse de planificar e desenvolver accións específicas destinadas a modificar tal situación. Para iso convén revisa-la totalidade dos contidos de cada unha das áreas que compoñen o currículo escolar de tal xeito que se permita facer explícita nelas a realidade feminina, rachar estereotipos sexistas e facilita-lo traballo con materiais axeitados ás intencións coeducativas (SUBIRATS e TOMÉ, 1992a, p. 34).

Ó igual que acontece cos obxectivos, tanto no Real Decreto 1006/1991 -que fixa as ensinanzas mínimas do currículo de educación primaria- como no Decreto 245/1992 -que desenvolve este currículo para a Comunidade Galega- exprésanse contidos relacionados coa educación para a igualdade dos sexos dentro de cada unha das áreas curriculares. Estes contidos -a miudo relacionados coa EIS de xeito indirecto- adoitan aparecer referidos á evitación de discriminación en sentido lato polo que a miudo se manifestan integrados en unidades que superan os límites estrictos das relacións entre os sexos.

---

[373] *Dende a óptica deste colectivo a EIS é entendida como un constructo do que tamén forman parte a educación sexual e a educación afectiva.*

De seguir analizaremos polo miudo a presencia dos contidos relacionados coa EIS en cada unha das áreas curriculares, de acordo coas indicacións recollidas no decreto 245/1992:

Área de Lingua e Literatura galegas

As referencias a contidos relacionados coa EIS nesta área aparecen ubicadas en diversos bloques[374] e adoitan ser sobre todo de tipo actitudinal:

No bloque de "Lingua oral" sinálase como un dos contidos da área -incluída dentro dos aspectos actitudinais- o tratamento da *"Sensibilidade e actitude crítica perante as expresións da lingua oral que comporten calquera tipo de discriminación ou atenten contra a dignidade e os dereitos da persoa".*

Dentro do bloque de "Lectura e escritura" explicítase, como contido conceptual, a *"Necesidade da comunicación escrita como fonte privilexiada de diversión, formación e información, e como medio de expresión de valores sociais e culturais".* Neste mesmo bloque, pero no ámbito dos contidos actitudinais, faise referencia á *"Actitude crítica perante os textos que comporten calquera tipo de discriminación".*

Formando parte dos contidos de tipo actitudinal -e dentro do bloque "A lingua como obxecto de reflexión"- sinálase a necesidade de tratar como contido a *"Especial sensibilidade cara ós usos da lingua que supoñan calquera tipo de discriminación ou atenten contra a dignidade e os dereitos dos demais".*

O bloque de contidos "Lingua e medios de comunicación" inclúe, tamén dentro do campo dos contidos actitudinais, a *"Sensibilidade ante a manipulación con fins consumistas e ante a utilización de contidos ou formas que comporten discriminación ou degradación das persoas".*

---

[374] *No Anexo ó Decreto 245/1992 sinálase claramente que a forma de agrupa-los contidos en bloques débase unicamente á necesidade de presentar estructuradamente tódolos contidos a desenvolver en cada área. Os bloques de contido non constitúen en ningún caso unidades compartimentadas nin estructuran un temario. De igual xeito tampouco o modo de presentalos implica en ningún caso unha secuencia ou calquera tipo de prioridade.*

Área de Lingua Castelá e Literatura

Ó igual que na determinación das ensinanzas mínimas[375] tamén no Decreto 245/1992 concrétase un discurso enfático proxectado especialmente sobre o eido actitudinal que ten como eixo a educación para a igualdade:

Así no bloque de "Lingua oral" sinálase como contido actitudinal o tratamento da *"Sensibilidade perante as expresións da lingua oral que comporten calquera discriminación ou atenten contra a dignidade e os dereitos da persoa"*.

Nos contidos conceptuais que integran o bloque de "Lectura e escritura" figura unha referencia á *"necesidade da comunicación escrita como fonte privilexiada de diversión, formación e información, e como medio de expresión de valores sociais e culturais"*. Dentro deste mesmo bloque aparece tamén -como contido actitudinal- unha referencia á *"Actitude crítica perante os textos que comporten calquera tipo de discriminación"*.

Como contido actitudinal aparece no bloque "A lingua como obxecto de reflexión" a necesidade de desenvolver unha *"Especial sensibilidade cara ós usos da lingua que supoñan unha discriminación social, sexual, racista ou atenten contra a dignidade e os dereitos dos demais"*.

No marco do bloque "Lingua e medios de comunicación" figura como contido actitudinal o desenvolvemento de *"Sensibilidade ante a manipulación da publicidade con fins consumistas e ante a utilización de contidos e formas que comporten discriminación ou degradación das persoas"*.

---

[375] *No Anexo do Real decreto 1006/1991 aparecen, ademais das expresadas especificamente á área de Lingua Castelá e Literatura, referencias ós contidos relacionados coa EIS nesta área para as comunidades con lingua propia:*

Dentro do bloque "Usos y formas de la comunicación oral" cítase como contido de tipo actitudinal a "Sensibilidad y actitudes críticas ante usos de la lengua que suponen discriminación social, sexual, racial o de cualquier otro tipo".

No bloque "Usos y formas de la comunicación escrita" está presente como aspecto actitudinal o desenvolvemento de "Actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los textos escritos, mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc."

Outro bloque de contidos relacionados coa educación para a igualdade dos sexos é o de "Análisis y reflexión sobre la propia lengua" onde aparece como actitude a desenvolver na área o tratamento dunha "Especial sensibilidad hacia los usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc."

Área de Linguas Estranxeiras

No desenvolvemento dos contidos que para esta área realiza o Decreto 245/1992 sitúase unha referencia relativamente indirecta ó desenvolvemento de actitudes relacionadas coa EIS no bloque "Compoñente sociocultural". Nel recóllense como contidos actitudinais a *"Curiosidade, respeto e valoración crítica das formas de vida e demais aspectos socioculturais dos países onde se fala a lingua estranxeira"* así como a *"Valoración dos comportamentos socio-lingüísticos que facilitan as relacións de convivencia"*.

Área de Educación Artística

Os contidos que nesta área amosan algunha relación -ás veces indirecta- coa EIS ubícanse en varios bloques aínda que na totalidade dos casos estes contidos son de tipo actitudinal.

Así por exemplo dentro do bloque "Expresión plástica" sinálase como contido o *"Respeto ás persoas e apreciación ás súas obras"*. Este contido inclúe loxicamente aspectos relacionados coa EIS na súa dimensión de respeto hacia a persoa, máis alá das características de sexos desta.

Presente dentro dos contidos de tipo actitudinal do bloque "Expresión rítmica e movemento" atópase a *"Aceptación da propia imaxe e actitude de desinhibición"* que se relaciona cunha vivencia axeitada do propio xénero.

Formando parte do bloque "O xogo" están integrados dous contidos de tipo actitudinal nos que se percibe a inclusión de contidos relacionados coa EIS: a *"Apreciación, respeto e valoración do traballo e das ideas alleas, nun marco comunitario e democrático de actuación"* e a *"Asunción e práctica dos valores positivos presentes na competición lúdica e deportiva evitando as desviacións cara a actitudes éticas negativas"*.

No bloque "Movemento expresivo e comunicación" inclúese, como contido de tipo actitudinal, a *"Aceptación e valoración da realidade corporal allea e da presencia dos demais como factores condicionantes e reguladores da propia conducta e da relación e comunicación grupal"*.

Por último o bloque "Xogos de roles e procesos de creación dramática" presenta entre os seus contidos actitudinais a *"Comprensión de diferentes realidades persoais e sociais a partir*

dos diferentes procesos de creación dramática" e a *"Apreciación do intercambio de ideas, vivencias e sentimentos, como recursos utilizables nos procesos de creación dramática".*

Área de Educación Física

O Decreto 245/1992 sinala para esta área no marco da Comunidade Galega a presencia de contidos actitudinais de tipo integrador dentro do bloque "Os xogos": *"Valoración da función de integración social que ten a práctica das actividades de carácter deportivo-recreativas".*

Área de Matemáticas

No Decreto 245/1992 son moi escasas as referencias relacionadas, directa ou indirectamente, coa EIS que se explicitan para esta área. Unicamente no apartado "Actitudes", que precede ós catro bloques de contidos nos que se vertebra a área[376], atopamos unha alusión á *"Valoración do traballo en equipo, cun equilibrio entre os intereses e a perspectiva do grupo e os intereses e as aportacións individuais",* aspecto que puidera ter implicacións, máis ou menos indirectas, para o desenvolvemento da educación en igualdade nos centros escolares. Esta situación semella respostar a unha pervivencia de certas perspectivas, tradicionalmente moi activas na área matemática, que conferían maior relevancia ás dimensións conceptuais e procedementais en detrimento da incentivación das actitudes e valores axeitados.

Área de Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural

Para a Comunidade de Galicia o Decreto 245/1992 establece, dentro do currículo da área de "Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural", determinados contidos, relacionados coa EIS e que se ubican en bloques diversos:

Incluídos no bloque "O ser humano e a saúde" ubícanse como contidos conceptuais aqueles que aparecen sinalados no apartado *"A relación afectiva e sexual"* mentres que os contidos actitudinais son explicitados nos apartados *"Aceptación das propias posibilidades,*

---

[376] *A estructura establecida no currículo da área de matemáticas racha coa articulación "típica" empregada nas demais áreas curriculares. En efecto, o Decreto 245/1992 establece unhas actitudes referidas en xeral ós catro bloques de contidos que conforman esta área para posteriormente dividir cada un destes bloques unicamente en conceptos e procedementos.*

limitacións e respeto pola diversidade" e *"Valoración dos aspectos afectivos e socioculturais da sexualidade"*.

O bloque "Os materiais e as súas propiedades" integra como contidos de tipo actitudinal aqueles que respostan ó epígrafe *"Sensibilización ante a necesidade de que os rapaces participen de forma solidaria na realización de diversas experiencias, rexeitando a división do traballo en función do sexo"*.

Tamén no bloque denominado "A poboación e as actividades humanas" sinálanse conceptos como *"A organización do mundo laboral (agricultura, industria e servicios) e os problemas que presenta (paro, traballo sumerxido e discriminación)"*, procedementos como *"Confección de traballos monográficos sobre paro, traballo sumerxido ou o papel da muller no mundo laboral"* e contidos actitudinais como *"Sensibilidade e rechazo ante as desigualdades sociais que se derivan da idade, sexo, tipo de traballo, paro, etc."* e *"Actitude crítica diante da promoción do consumo mediante a publicidade e diante da imaxe que do home e a muller ofrece"*.

Integrados no bloque "A organización da sociedade" recóllese algún contido de tipo actitudinal relacionado coa igualdade de oportunidades dos sexos: *"Rechazo de discriminacións na organización de actividades grupais por razóns étnicas, de sexo, de status social, etc."*.

Tamén no bloque "Os transportes e as comunicacións" se sinalan contidos que fan referencia ó desenvolvemento de actitudes axeitadas: *"Sensibilidade ante a influencia que exercen os medios de comunicación na formación de opinións, con especial atención á publicidade, ós estereotipos sexistas e ó consumo"*.

Finalmente ubicado no bloque "O mundo actual" faise referencia, como contido actitudinal, á *"Solidaridade cos colectivos, países ou grupos sociais, víctimas da desigualdade, explotación, menosprecio ós dereitos humanos ou inxustiza"*.

Como conclusión deste epígrafe faremos constar que a explicitación dos bloques de contidos correspondentes ás distintas áreas da etapa de educación primaria deixa claro que a presencia neses bloques de contidos actitudinais relacionados co ámbito da EIS presenta dúas orientacións: dunha parte a consecución da integración social de tódalas persoas por medio da

superación de calquera discriminación -e dun xeito específico da discriminación por razón de xénero- e, por outra, o desenvolvemento crítico do alumnado e a adopción desta perspectiva á hora de enfronta-la contemplación das distintas manifestacións da realidade social. No que atinxe a aspectos cuantitativos debemos concluí-la notable presencia de contidos relacionados cos aspectos citados en relación á evidencia dunha menor explicitación de contidos pertencentes a algúns outros temas transversais.

4.4. ASPECTOS METODOLÓXICOS NA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS

4.4.1. Principios metodolóxicos máis relevantes na educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos[377]

Os principios metodolóxicos nos que se debe de basear calquera acción destinada á superación da discriminación sexista dende o ambito educativo teñen sido abordados en diferentes estudios (Véxase por exemplo MEC, 1993, p. 60). Nos epígrafes seguintes deterémonos, dun xeito sintético, naqueles principios ós que habitualmente se lles outorga unha especial saliencia na maioría deses estudios ou que aparecen analizados de xeito máis persistente na literatura que se refire especificamente ó eido da EIS.

a. Aprendizaxe significativa:

O traballo en temas transversais dende unha perspectiva de novos valores sociais enmárcase nunha intervención pedagóxica definida por unha visión constructivista da aprendizaxe. Este enfoque considera ó alumnado como inevitable axente dos seus propios esquemas de coñecemento, que serán desenvolvidos en base ó establecemento de relacións entre os contidos de nova adquisición e os elementos xa dispoñibles na persoal estructura cognitiva e xa previamente integrados na mesma. Deste xeito para adquirir funcionalmente novos coñecementos cómpre modifica-los esquemas xa posuídos polo alumno ou alumna, mediante unha diferenciación progresiva dos contidos e o establecemento de relacións entre significados por medio dun enfoque crítico.

---

[377] *A miudo ten sido catalogado o concepto de "metodoloxía" como equívoco toda vez que nel son incluídos ó mesmo tempo compoñentes didácticos procedementais (organización, recursos, relacións de comunicación, etc.) e a fundamentación dos mesmos. Por isto semella correcto diferenciar entre "principios metodolóxicos" e "metodoloxía".*

Baixo estes postulados evidénciase que unicamente resulta posible provocar un cambio real nas actitudes -núcleo básico para o traballo no eido da EIS- se as novas aprendizaxes do alumnado se fundamentan nos postulados do constructivismo. O profesorado asume, dende esta perspectiva, un papel claramente mediador para a aprendizaxe escolar que se concreta no desenvolvemento da función facilitadora e na atribución do papel de guía con respecto ó alumnado.

Precisamente en base á marcada compoñente actitudinal presente na EIS e na totalidade dos temas transversais afirma YUS (1996b, p. 47) que o debate sobre cuestións de tipo metodolóxico neste ámbito equivale a definir estratexias para a promoción dun cambio actitudinal. Segundo este autor resulta clarificadora ó respecto a denominada *"Teoría da acción razoada"*[378]. Tal presuposto teórico considera que a introducción dunha información de tipo cognoscitivo-afectivo debe provocar un conflicto que implique a orixe de novas actitudes. De aquí podemos extraer valiosas orientacións aplicables ó eido do tratamento didáctico da EIS e situadas dentro dos principios da aprendizaxe significativa:

* É necesario partir de situacións que supoñan que as crenzas e sentimentos do alumnado entren en conflicto.

* É necesario conecta-la aprendizaxe con procesos deliberativos.

* Deberase promociona-la participación do alumnado.

* Deberanse abordar informacións que sexan relevantes para o alumnado e que conecten cos seus centros de interese.

Noutro lugar o mesmo autor acepta como orientacións metodolóxicas para o desenvolvemento transversal na etapa de educación primaria as propostas pola JUNTA DE ANDALUCÍA (Cit. por YUS, 1996a, pp. 159-162):

* Participación do alumnado no establecemento das pautas de tipo normativo.

* Traballo cooperativo do alumnado.

* Activación de conflictos sociocognoscitivos.

* Proposta de experiencias que poñan en contradicción estereotipos.

*Adopción de posturas integradoras ante a diversidade do alumnado.

* Promoción de actuacións de tipo prosocial.

---

[378] *Esta teoría tiña sido promovida por Fishbein ó longo da década dos anos setenta.*

* Fomento do traballo simbólico: dibuxos, xogos de roles, etc. permiten abordar conflictos para os que existiría difícil acceso no caso de utilizar outras estratexias.

* Triangulación: poden existir dificultades para que o profesorado analice algúns fenómenos no alumnado por mor da mesma habitualidade da interacción entre ámbolos axentes; tal limitación pode ser superada mediante a participación doutros axentes analizadores externos.

Neste ámbito consideramos fundamental, con ROSALES (1997a, p. 14; 1999, p. 21), a aplicación dunha metodoloxía de tipo "vivencial" nas accións para o tratamento dos temas transversais en xeral e da EIS en particular. En efecto opinamos que a experiencia persoal e directa pode constituí-lo método máis eficaz para a internalización destes temas. Tamén en MEC (1993, p. 59) se pon de manifesto a necesidade de optar na transversalidade por metodoloxías nas que o alumnado se forme como ser autónomo, participe, asuma responsabilidades, resolva interrogantes, etc.

Cómpre, igualmente, axusta-la acción didáctica ós coñecementos e experiencias previas de cada un dos grupos de categorización de xénero toda vez que alumnos e alumnas son claramente posuidores de bagaxes distintos no que atinxe á natureza das súas vivencias como consecuencia directa das condicións nas que habitualmente se desenvolveu o proceso de socialización previo á intervención escolar (ALEMANY, 1996, p. 105). Habitualmente a práctica didáctica tiña sido desenvolvida dende os posicionamentos xustamente contrarios: o profesorado tentaba achega-lo coñecemento -basicamente conceptual- ó alumnado dun xeito máis ou menos motivador pero sen contar coa situación previa e individual de cada alumna ou alumno (GIMENO e PÉREZ, 1993, p. 75).

b. Importancia do contorno do centro:

A EIS, en tanto que posuidora dunha dimensión transversal, desenvolve contidos valiosos que respostan a un proxecto válido de sociedade e que están plenamente xustificados polo propio marco social e cultural no que han de desenvolverse. Por iso é fundamental deseñar e implantar cauces que potencien a participación da totalidade dos axentes que conforman a comunidade educativa no desenvolvemento que dende a institución escolar se faga da equiparación de oportunidades entre os sexos (AA.VV., 1995b).

Coincidimos pois con SCOTT (1993) na grande relevancia que se ha de outorgar ó contorno -tanto na súa dimensión física como cultural e relacional- no que o proceso de aprendizaxe ten lugar: *"El contexto del aprendizaje y las características del grupo de aprendizaje influirán sobre la igualdad de las clases y por tanto sobre su naturaleza potencialmente sexista o no sexista"* (p. 139). Esta importancia do ambiente escolar como instrumento metodolóxico aparece tamén explicitada en numerosos estudios (Véxase por exemplo MEC, 1992a ou PINO, 1999).

GIMENO e PÉREZ (1993, p. 65) afirman que o contorno inmediato actúa como un obxecto no seu conxunto dotado de clara funcionalidade social e de significación cultural específica polo que resulta necesario controlar conscientemente esta influencia do contorno sobre o proceso educativo tanto formal como informal. Poderíamos así referirnos a un contorno en sentido estricto -características "físicas" do medio de ubicación- e a un contorno escolar en sentido amplo (parámetros "culturais" e axiolóxicos que definen á comunidade).

As características do macrocontorno cultural -que constitúen un constructo permanentemente cambiante e dinámico- median os intercambios producidos entre as persoas nese contorno incluíndo, loxicamente, os intercambios profesorado-alumnado (GIMENO e PÉREZ, 1993, p. 71), polo que as condicións establecidas polo contorno cultural inciden enormemente sobre as actuacións deseñadas no ámbito da EIS e sobre a súa incidencia real no alumnado. Por esta razón consideramos que toda actuación dende os centros escolares na liña de promove-la equiparación real de oportunidades entre ámbolos sexos ha de partir dunha adecuación ós parámetros "culturais" nos que se sitúa a ubicación do centro. Neste sentido cumple un relevante papel o PEC particular de cada institución escolar á hora de defini-las características específicas do contorno.

Posúe unha notable relevancia o labor desenvolvido pola familia como elemento canalizador da configuración contextual na que se ubica o centro escolar e no que atopa eco e sentido o proceso de ensino-aprendizaxe. Esta institución atópase en clara crise no que atinxe, en boa parte do mundo desenvolvido, ás súas funcións socializadoras e educativas. Resulta obvio que a andamiaxe de educación informal asignado tradicionalmente á familia atópase na actualidade parcialmente desactivada, sendo considerado polas novas xeracións como escasamente "aceptable" (DEL RÍO, 1999b, p. 154). Algunhas opinións sosteñen que a familia ten evolucionado dun xeito máis intenso que a institución escolar (FERNÁNDEZ

ENGUITA, 1997, p. 114). Este desacompasamento entre escola e familia orixina dificultades e novos desafíos para o labor educativo executado dende a escola (SUÁREZ MANRIQUE, 1999, p. 72).

En relación á incorporación das posibilidades que oferta o contorno inmediato ó centro escolar como ferramenta para o desenvolvemento da EIS, pon de relevo TORRES (1994a, p. 32; p. 111) a conveniencia de manexar na acción educativa plantexamentos metodolóxicos de tipo integrado e globalizado -máis alá da utilización do libro de texto como recurso fundamental para o desenvolvemento do proceso de ensino e aprendizaxe- dado que tal incorporación resulta minguada dende postulados de tipo disciplinar.

En calquera caso consideramos que a optimización do contorno dende un punto de vista metodolóxico pasa, baixo a óptica da EIS, por unha ordenación positiva do mesmo en relación con indicadores tales como a responsabilidade, asumida pola comunidade escolar na súa totalidade, hacia a igualdade de oportunidades entre os sexos e a utilización no ámbito escolar daqueles recursos didácticos de apoio á superación do sexismo presentes no contorno.

c. Globalización e interdisciplinaridade:

As organizacións do currículo que trascenden os plantexamentos estrictamente disciplinares permiten constatar con maior facilidade as dimensións éticas e socioculturais presentes nos distintos contidos escolares. Deste xeito globalización e interdisciplinariedade revélanse como un concepto que pode agrupar a unha ampla variedade de prácticas educativas que permiten *"humanizar el conocimiento"* (TORRES, 1994a, p. 118)[379].

A superación de plantexamentos fragmentarios na escola facilita entre outras as vantaxes de que o alumnado se enfronte a contidos culturais relevantes, que os contidos que son obxecto de varias áreas se aborden realmente de xeito correcto, que se produza unha toma en

---

[379] *A miudo existe certa confusión conceptual en relación a estos termos. ROSALES (1988, pp. 71-76) aborda exhaustivamente a cuestión definindo a ensinanza globalizada como un proceso de ensinanza-aprendizaxe construído en base ás relacións entre as distintas áreas curriculares. Pola súa parte a interdisciplinaridade ubica o concepto anterior en torno a determinados obxectivos relacionados co incremento das aprendizaxes do alumnado. Dentro deste último concepto cabe situar diversos graos que van dende a multidisciplinaridade (simple xustaposición de áreas), pasando pola pluridisciplinaridade (relación entre un número cativo de áreas), ata a transdisciplinaridade (saber omnicomprensivo no que tódalas áreas se relacionan). Igualmente cabe referirse ó concepto de intradisciplinaridade para defini-la relación entre as partes internamente constitutivas dunha área.*

consideración das intervencións humanas dende tódalas perspectivas e que exista unha visibilidade dos valores que xubxacen ás cuestións culturais (TORRES, 1994a, p. 123).

Consideramos que traballar para desenvolve-la EIS ou calquera aspecto transversal conleva un cambio en moitos dos hábitos de traballo do profesorado e nos plantexamentos metodolóxicos de tipo disciplinar ata o presente organizadores relevantes da institución escolar xa que dificilmente se poden fomentar determinadas actitudes axeitadas, núcleo básico dos temas transversais, sen a adopción dun sistema de traballo que sexa educativamente coherente coas actitudes e valores que se pretenden fomentar[380].

O desenvolvemento da transversalidade supón un debate metodolóxico que se resolve a favor da interdisciplinaridade (ROSALES, 1997a). A este respecto GIMENO (1994, p. 81) identifica a transversalidade cun xeito alternativo para nominar á globalización ou á interdisciplinaridade.

Nesa mesma dirección sostén CARBONELL (1994) que a introducción dos temas transversais non é máis que unha reactualización do discurso do coñecemento globalizado-interdisciplinar. MORENO (1993) está de acordo con YUS (1994b) na explicitación da necesidade de solucións dirixidas á integración dos saberes, apeando ás disciplinas científicas das súas torres de marfín e deixándoas impregnarse de vida cotiá.

Propón PINO (1995) a utilización dunha metodoloxía interdisciplinar para a introducción curricular dos temas transversais. Na opinión desta autora a interdisciplinaridade presenta como características relevantes a maioría dos principios ós que nós nos referimos con anterioridade: traballo en equipo, o contorno como centro da actividade docente, aprendizaxe significativa como meta, necesidade de inclusión de cada tema transversal no PCC e participación de toda a comunidade educativa.

Pola súa parte TORRES (1994a, p. 112) afirma que o traballo na aula por asignaturas *"suele ocasionar una incapacidad para acomodar el el currículum los problemas o cuestiones más prácticos, vitales e interdisciplinares",* asimilando o autor estas cuestións e

---

[380] *As razóns que avalan a adopción de enfoques educativos integrados non se reducen unicamente a este argumento. TORRES (1994a, pp. 47-48) sinala outros: a complexidade das cuestións plantexadas na sociedade actual -que levou ós organismos internacionais para a educación e á cultura a promove-la interdisciplinariedade- e a mesma dificultade para establecer límites claros entre as disciplinas nas que se ten organizado o coñecemento.*

problemas ós diverentes temas transversais Tamén SIERRA (1994, p. 27) deixa claro que as liñas transversais poden convertirse perfectamente nos eixes organizadores das actividades de ensinanza-aprendizaxe.

Consideramos, seguindo a KLEIN (Cit. por TORRES, 1994a, p. 70), que as relacións entre disciplinas poden ser establecidas en base a aqueles problemas que superan os límites dunha especialidade concreta. Neste sentido a EIS -como calquera outro tema transversal- pode definir claramente un núcleo de relación. En todo caso cómpre poñer de relevo que os temas transversais, e dun xeito específico a EIS, poden constituír eixes articuladores e elementos aglutinantes das diferentes unidades de aprendizaxe e proxectos de traballo que permitan orienta-lo currículo escolar dende unha perspectiva globalizada (GIMENO e PÉREZ, 1993, p. 213).

d. Traballo cooperativo:

Posúe grande relevancia a interacción participativa do alumnado como principio metodolóxico para a promoción de actitudes axeitadas ou do cambio nesa dirección dado que permite entrar en contacto con outras persoas e situacións polo que conleva de contraste de valores, opinións, sentimentos, etc. (MEC, 1989; ALTABLE, 1998, p. 177; SOLSONA, 2000, p. 39). Nesta mesma dirección apunta ROSALES (1997a) ó xungui-los plantexamentos metodolóxicos interdisciplinares coa acción de tipo cooperativo: *"Es preciso progresar hasta un tratamiento interdisciplinar que se fundamente en el trabajo en equipo del profesorado"* (p. 12). Máis adiante o mesmo autor detense nos beneficios do traballo en equipo e afirma -referíndose á educación moral- que *"en términos generales una metodología de carácter socializado/cooperativo es más apropiada que otra de carácter colectivo o individualizado. A través de la relación en el grupo se adquieren habilidades de naturaleza social, se desarrolla la capacidad de comunicación y de resolución de conflictos (...). Se crean por lo tanto las mejores condiciones para el desarrollo moral de la persona"* (p. 85).

O traballo en EIS construído en base a procesos de cooperación na aula permite unha optimización dos recursos de interacción social e orienta a consecución dos obxectivos pretendidos en relación a este ámbito transversal, aínda que depende claramente de que a súa utilización se empregue axeitadamente en termos de planificación e supervisión continuada (CASTELLÓ, 1998, pp. 69-70).

Pola súa parte ALTABLE (1998) descende ó eido do desenvolvemento concreto do traballo cooperativo no ámbito da EIS e propón como accións de traballo en equipo máis axeitadas o grupo de discusión, o "role playing" e as estratexias psicosintéticas. Na mesma liña ROSALES (1998, pp. 310-315) explicita unha ampla diversidade de técnicas de traballo cooperativo na aula. Pola súa parte RUÉ (1998, p. 40) propón un abano de actividades de aprendizaxe cooperativo entre as que salientan as referidas á conxunción de diferentes tipos de información, á producción de sínteses partindo de análises, á resolución de problemas, á confrontación de puntos de vista e valores e á elaboración de esquemas de actuación e de principios.

A constitución dos equipos de traballo deberá de adaptarse ás condicións de idoneidade de tamaño -ROSALES (1998, p. 319) postula como tamaño ideal catro ou cinco compoñentes- e da presencia equilibrada de alumnos e alumnas, evitando a tendencia, reiteradamente comprobada durante a etapa de ensino primario, de relacionarse maioritariamente con persoas do mesmo sexo. A mesma situación á que facemos referencia pode ser considerada como un elemento de reflexión plantexado á totalidade da clase e fonte dalgunhas actividades. Igualmente a práctica do traballo en equipo orixinará indubidables posibilidades de reflexión sobre a existencia dunha relación permanente -e relativamente oculta- entre xénero e liderazgo aceptado na aula e levará a replantexa-los estereotipos que fundamentan tal relación.

Consideramos en todo caso que calquera estratexia que pretenda aborda-la EIS no seo da educación formalizada e dende parámetros escolares deberá de ser plantexada baixo o paradigma da colexialidade tanto no que respecta ó ámbito do profesorado como no que atinxe ó deseño das propias accións educativas a desenvolver co alumnado.

4.4.2. Técnicas máis utilizadas na EIS

Afirma YUS (1996a, pp. 154-157) que o tratamento metodolóxico dos temas transversais, posúe unhas características particulares que se relacionan co seu elevado compoñente actitudinal, cos seus contidos de tipoloxía social e moral e co feito de que o seu obxectivo fundamental radique na conexión entre a escola e a vida. Tales características imprimen un carácter innovador á inclusión didáctica dos diferentes aspectos transversais e aconsellan, na opinión de CARBONELL (1996, p. 72), que a EIS, en canto que tema transversal, se desenvolva en base a premisas metodolóxicas similares ás que require calquera proceso de

innovación didáctica: partir da experiencia do alumnado, optar por enfoques globalizados e interdisciplinares, considera-lo diálogo como un instrumento de significada proxección nos procesos de aprendizaxe e na socialización, partir de plantexamentos de tipoloxía positiva, etc.

A opción metodolóxica para o tratamento escolar da EIS ou de calquera aspecto transversal aparece especialmente relacionada con tres factores: os obxectivos e metas plantexadas, a concepción da aprendizaxe vixente no centro escolar e as propias opcións organizativas seleccionadas en relación ós contidos nas diferentes áreas curriculares (YUS, 1996a, pp. 126-127).

Xa no eido das técnicas específicas para o desenvolvemento da EIS no marco do centro escolar ETUCE (1993, p. 9) propón como liña de actuación xeral a creación dun equipo de traballo específico -cunha persoa coordinadora ó frente do mesmo- para explicitar intencións e concretar en obxectivos as actuacións ó respecto, contando coa opinión de tódolos axentes da comunidade escolar. Tal equipo debería contar coa colaboración dunha ou máis persoas asesoras, especializadas no ámbito da igualdade de oportunidades e nas opcións metodolóxicas pausibles. Deste xeito avanzaríase colexiadamente no desenvolvemento metodolóxico con respecto a núcleos temáticos previamente consensuados que poderían estar constituídos, por exemplo, polas condicións de acceso das alumnas ás áreas curriculares de tipo técnico-científico, pola incentivación da toma de decisións autónoma do alumnado superando estereotipos sexistas, polo reaxuste en determinados aspectos organizativos discriminatorios, etc. O control e seguimento do proceso e da eficacia das estratexias empregadas en EIS pasa polo deseño e execución dun plan específico de avaliación. Os resultados desta avaliación deberían de proxectarse en toda a comunidade educativa.

O formato das técnicas adoptadas dende un punto de vista metodolóxico para o traballo da EIS pode ser de moi diversa natureza: por exemplo DÍEZ e GONZÁLEZ (1996, p. 8) salientan esta amplitude citando, entre outras, a utilización de técnicas de interacción, o role-playing, o remuiño de ideas, o traballo en equipos, as entrevistas, e os cuestionarios.

Algunhas das técnicas de carácter máis xeral -que polo tanto están suxeitas a ser concretadas en variadísimas realizacións no marco da aula- que con maior reiteración están presentes na maioría dos estudios ó respecto da metodoloxía na EIS, son as seguintes:

1. Efemerización:

En España posúe unha longa tradición, aínda perdurable no momento presente, a celebración escolar de "xornadas" adicadas a diferentes motivos temáticos, moitos deles especificamente relacionados con temas transversais (ROSALES, 1999a, p. 86). Tal formato conmemorativo-didáctico -a "efemerización"- foi utilizado con maior discrecionalidade con anterioridade á implantación da Reforma Educativa. Este tipo de accións para o desenvolvemento da transversalidade ou da EIS especificamente -por exemplo a celebración do *"Día para Combati-la Violencia contra as Mulleres"* (25 de novembro)[381] *"Día da Muller Traballadora"* (8 de marzo)[382]- adoita ser obxecto de insistentes críticas dende moi diferentes posicionamentos relacionados coa análise da práctica escolar. Sen embargo opinamos que tal efemerización presenta determinadas posibilidades sempre que as accións desenvolvidas ó abeiro dunha celebración non se articulen unicamente en torno a actos puntuais e desconectados. Pola contra é necesario que as conmemoracións conformen un punto -ben sexa de partida, de chegada ou de inflexión- situado dentro dunha determinada secuencia didáctica de maior alcance (YUS, 1996a, pp. 104-106).

Indica ZABALA (1996, p. 53) que o desenvolvemento de estratexias de efemerización de forma conxunta para todo o centro escolar conleva unha exhaustiva valoración das actividades que se plantexan ó longo da mesma dado que tal estratexia constitúe un proceso delicado que inflúe decisivamente en que se adopten ou rexeiten valores en función do marco social e cultural no que se sitúa a escola.

Un modelo válido para a efemerización pode se-lo proposto en LARA (1998, p. 44) baseado na transformación das aulas en obradoiros de actividades específicas nas que o alumnado aprende e practica actividades que de xeito tradicional eran asignadas estereotipadamente ó sexo contrario (costura para os nenos, carpinteiría para os nenas, etc.). Consideramos tamén de interese o material didáctico proposto por OTERO (1992).

---

[381] *Declarado en España no ano 1999 (B.O.E. de 28-5-1999).*

[382] *A data foi instaurada no ano 1910 a iniciativa da tendencia feminista de tipo socialista coa finalidade de alonxarse do sufraguismo e de conmemora-la reclamación da xornada de dez horas realizada polas obreiras do textil en 1908. A data foi retomada xa a finais dos anos sesenta. Na América Latina celébrase o "Día de la Educación no Sexista" (21 de xuño). Esta celebración foi promovida especialmente pola denominada "Red de Educación Popular entre Mujeres".*

2. Investigación e resolución de problemas:

Dende a óptica ofertada polos postulados do constructivismo, como principio básico regulador do proceso de ensino e aprendizaxe, queda clara a conveniencia e aínda a necesidade, no que atinxe ós plantexamentos metodolóxicos adoptados no ámbito da EIS, de traballar en base a técnicas de aprendizaxe por descubrimento que conleven procesos de investigación por parte do alumnado (CORTADA, 1993, p. 33). Neste mesmo sentido YUS (1996b, pp. 57-60) propón unha acción baseada nun modelo de tipo investigativo que ha de presentar, entre outras, as características dun tratamento globalizado das tarefas e a búsqueda de funcionalidade nas accións desenvolvidas.

Dende os mesmos postulados constructivistas as estratexias metodolóxicas baseadas na resolución por parte do alumnado de situacións problemáticas relacionadas coa EIS atopan unha considerable valoración xa que están próximas ó protagonismo do propio alumnado como constructor das súas aprendizaxes e coa aprendizaxe por descubrimento.

En todo proceso baseado na resolución de problemas, afrontado dende un plantexamento de tipo interdisciplinar atopamos, segundo TORRES (1994a, p. 67), algúns pasos comúns que van dende a definición do problema ata o cotexado das investigacións realizadas para a solución do mesmo, pasando polo deseño previo das investigacións necesarias para a resolución do problema. En calquera caso o formato metodolóxico de resolución de problemas mediante a investigación supón a realización de actividades encadradas nunha secuencia que imbúe a detección de coñecementos previos, a motivación e implicación afectiva, a recolleita de información, a elaboración da información, o cuestionamento da información, a elaboración de conclusións e a comunicación e implicación persoal con respecto ó problema (MEC, 1993, p. 66).

As accións específicas nas que se poden concreta-los plantexamentos citados son de moi diversa tipoloxía: obradoiros de aula, equipos de investigación, itinerarios, etc. Resulta necesario desenvolver un labor de entrenamento progresivo no que respecta ó dominio de cada unha das accións que se pretendan desenvolver. Isto resulta especialmente relevante no caso de que o alumnado non posúa hábitos de traballo cooperativo ou este non figure instalado na cultura pedagóxica implantada no centro escolar (AA.VV. 1988, p. 17).

3. Proposta de modelos:

Defendemos, seguindo a ALEMANY (1996, p. 110), a conveniencia de propoñer modelos de imitación e de identificación que sexan próximos ó alumnado, que poidan ser asumidos por este e que posibiliten especialmente a identificación positiva para o alumnado feminino.

A relevancia destes modelos resulta especial con respecto a aquelas áreas curriculares nas que a implantación da discriminación feminina se mantivo dun xeito máis persistente. Neste sentido constitúe unha valiosa estratexia a participación dentro do ámbito escolar de mulleres que supoñan modelos alternativos con respecto á división tradicional de roles e funcións en base ó sexo e en especial se aquelas desenvolven o seu labor profesional no contorno xeográfico e social no que se sitúa o centro escolar. Coa mesma lóxica é moi conveniente a incorporación activa ás accións educativas desenvolvidas no centro escolar de modelos masculinos que aparezan construídos sobre a ruptura dos estereotipos sexistas tradicionais (varóns profesionais da limpeza, pais que se encarguen preferentemente da atención da prole e da realización das tarefas específicas do ámbito privado, etc.).

Cómpre igualmente poñer de manifesto, en relación con este apartado, a propia configuración do profesorado como un modelo de identificación con proxección sobre o alumnado. No profesor ou profesora o alumnado busca, e debe atopar, referencias para integrar na construcción da súa persoanlidade e estímulos para afianza-lo seu particular desenvolvemento moral (GONZÁLEZ LUCINI, 1993, p. 49). Enfatizamos pois esta función do profesorado que leva aparellada para a función docente a necesidade de manter constantes mecanismos de control e autorregulación sobre a súa práctica e que, dentro do ámbito de referencia da EIS, esixe unha actuación intachable ó respecto tanto nos postulados estrictamente didácticos como no desenvolvemento das súas diversas facetas persoais.

4.4.3. Algúns aspectos que orixinan controversia

4.4.3.1. A cuestión da discriminación positiva feminina:

A discriminación positiva, entendida como conxunto de medidas ancamiñadas a favorecer no marco estrictamente escolar a equiparación feminina (OLIVEIRA, 1998, p. 208) ten sido demandada reiteradamente -COLECTIVO "A FAVOR DE LAS NIÑAS" e COLECTIVO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA EN EE.MM. (1989); URRUZOLA (1991a); ESCOLA

D'ESTIU DEL PAÍS VALENCIÀ (1993); FREIXAS et al. (1993); SÁNCHEZ (1994); VEGA (1995); NÚÑEZ (1997); PIUSSI (Cit. por MAÑERU, 1998); SANTOS GUERRA (1998b); ANÓNIMO (2000)- en base á consideración da grande dificultade que presenta o construír propostas para a igualdade dende a desvalorización ou dende a aceptación da propia inferioridade (FREIXAS e LUQUE, 1998, p. 54) e da necesidade de que non sexan as mulleres as que teñan que asumir en exclusiva a responsabilidade de xestiona-lo cambio necesario: *"No son las niñas y las mujeres las que tienen que cambiar para adecuarse a la norma. Se trata de cambiar un sistema educativo que coloca a las niñas y a las mujeres en posiciones de inferioridad"* (COLECTIVO "A FAVOR DE LAS NIÑAS" e COLECTIVO "EDUCACIÓN NO SEXISTA", 1989, p. 20).

Sen embargo este posicionamento orixina a miudo un intenso debate entre o persoal docente e a miudo transcende os límites do centro escolar chegando mesmo a se convertir nun tópico de controversia social implantado con notable amplitude e a miudo debatido en diferentes contextos mediáticos.

SARAH, SCOTT e SPENDER (1993, pp. 79-91) poñen de relevo a necesidade dunha discriminación positiva aínda que sexa como mera estratexia de curta proxección temporal: *"En la sociedad patriarcal las mujeres son programadas de mil formas para someterse a los hombres (...) Una forma de evitar eso es excluír a los hombres, quizás como una estrategia temporal, hasta que las mujeres hayan construído sus propias teorías y estén preparadas para enfrentarse y no someterse a los hombres"* (p. 80). Destácase como argumento favorable á fórmula da discriminación positiva, ademais da contrastada orientación do currículo hacia os varóns, o probable peso sobre o alumnado feminino das actitudes que amosan os nenos hacia o éxito das súas compañeiras no seo dunha escola construída baixo os parámetros do réxime mixto tradicional (FENNEMA, Cit. por SARAH, SCOTT e SPENDER, 1993, p. 85).

Nos fundamentos do modelo de pedagoxía da diferencia, emerxente no actual paradigma analítico das relacións entre os sexos, aparece subxacente a discriminación positiva, aínda que esta solicitude se atopa nun estado notablemente polarizado polo que con frecuencia se produce unha orientación do feito diferencial hacia modelos de actuación caracterizados por notables sesgos de exclusión (Cfr. PIUSSI, Cit. por MAÑERU, 1998, p. 14).

A UNESCO (1996, p. 232) sinala implicitamente a súa razón de ser cando afirma: *"Dar más oportunidades a las mujeres (...) es crear las condiciones necesarias para la aparición de una élite femenina y permitir a las mujeres hacer la proceso de adopción de decisiones una contribución valiosísima"*.

Para CAMPS (1994, pp. 48-49) -seguindo os postulados de Rawls[383]- é necesaria a discriminación positiva do alumnado feminino dado que o feito de actuar sobre unha sociedade non igualitaria, en termos de pertenza a un grupo de sexo, implica que o reparto de atención ha de tender máis ó equitativo que ó igualitario.

Tamén CORTADA (1993, p. 34) indica a necesidade de preve-la existencia de espacios propios de interrelación e intercambio para o alumnado feminino que favorezan mecanismos de autoafirmación e superación de todo tipo de subordinación ante os campañeiros varóns.

Pola súa parte URRUZOLA (1998a, p. 131) acota algúns aspectos concretos que é necesario desenvolver como configuradores de discriminación positiva mesmo nunha estructura de escola mixta. Entre eles destacan os seguintes:

* Non falar en masculino e referirse tamén ás alumnas no caso de dirixirse ó grupo.
* Considera-las opinións das alumnas tan importantes como as dos seus compañeiros varóns.
* Reforza-los comportamentos das alumnas e incrementa-la súa autoestima.
* Frea-lo comportamento acaparador dos alumnos en situacións de interacción (debates, etc.).
* Valorar nos rapaces cualidades consideradas femininas.

MAÑERU e RUBIO (1992, p. 11) afirman que as medidas de acción positiva na loita contra o sexismo -entendidas como discriminación positiva de carácter temporal e corrector- constitúen, xunto co uso dunha linguaxe non discriminatoria, un aspecto no que existe un acordo xeralizado a nivel de organizacións internacionais en relación coa súa importancia no eido educacional.

Por outro lado dende algunhas perspectivas tenlle sido atribuída, á crecente demanda de discriminación positiva realizada por diversos colectivos, un valor sintomático no sentido de

---

[383] *Rawls sostén que unha "sociedade ben ordenada" baséase na priorización dos que sofren algún tipo de discriminación á hora de arbitrar medidas en calquera ámbito social.*

que as diferencias entre os modelos de xénero posúen unha penetración social considerablemente maior do que en principio cabería agardar (ESCOFET et al., 1998, p. 135).

Concluímos sinalando que a discriminación positiva feminina no ámbito da educación formalizada pode constituír un notable instrumento para o progreso na EIS. Cómpre non obstante consensua-la conveniencia do mesmo así como as medidas nas que se concreta entre os diversos axentes implicados no desenvolvemento da EIS nos centros escolares. Igualmente cómpre non esquece-lo carácter transitorio -mesmo en ocasións excepcional- que debe de rexi-la utilización da discriminación positiva na escola.

4.4.3.2. O debate sobre a utilización de agrupamentos segregados

Dende postulados radicais teñen sido realizadas en tempos recentes algunhas propostas de acción contra o sexismo dentro da institución escolar en base á realización dunha escolarización separada dos sexos ben mediante a creación de centros escolares ou unidades específicas para cada sexo, ben utilizando agrupamentos a tempo parcial dentro dos esquemas dunha escolarización mixta. Tales propostas pretenden reforza-la autoestima do alumnado feminino, potencia-la valoración das súas habilidades e dispoñer dun maior abano de opcións sen a presión coercitiva dos seus compañeiros varóns, mentres que estes últimos aprenderían a valora-las súas propias limitacións e as habilidades alleas en aspectos nos que non foron axeitadamente socializados.

Para FREIXAS e LUQUE (1998, p. 59) a utilización escolar de agrupamentos separados tenta acadar un triple propósito: fomenta-la autoestima e a identidade sexual individual, cuestiona-los estereotipos sexistas e aumenta-la concienciación antisexista. ParaKRUSE (1992a) os obxectivos pretendidos pola segregación oriéntanse hacia o fomento da identidade sexual realizada en termos de atoestima, a atención individualizada ó alumnado e o incremento da conciencia sobre a discriminación sexista.

HANCOCK (Cit. por BLANCO, 1994) atribúe á separación de sexos na escola unha función de potenciación das *"virtudes"* diferenciais atribuídas a cada unha das categorías de xénero: *"Las niñas están más dispuestas a conformarse, les gusta agradar, son menos agresivas, más creativas y más amables (...) Los niños consiguen maior capacidad de concentración cuando están solos, los resultados en los exámenes son mejores en ambos*

sexos cuando estudian separados y en los niños más sensibles se incrementa la timidez cuando el sexo opuesto está presente" (p. 31).

En calquera caso algunhas voces opinións, expresadas dende o pensamento pedagóxico máis avanzado con respecto á igualdade de oportunidades dos sexos, consideran que é imprescindible contar simultaneamente, dentro da institución escolar, con recursos organizativos que permitan dispoñer de espacios e tempos tanto comúns como separados, segundo conveña á consecución de cada obxectivo educativo (AA. VV., 1992; COBETA et al., 1998). Neste eido URRUZOLA (1995b, p. 64; 1998a, pp. 129-133) manexa o concepto de *"espacios autónomos"* para se referir á utilización de referentes espaciais diferenciados en base ó sexo do alumnado. Esta autora sostén que o actual espacio escolar mixto presenta como características relevantes a co-presencia dos dous sexos pero sen a existencia dunha filosofía coeducadora real, a igualdade de sexos meramente formal, o reforzamento dos mecanismos de transmisión do sexismo e a universalización do modelo masculino -coa subseguinte devaluación do modelo feminino- polo que a actual coexistencia en espacios comúns favorece máis ós alumnos que ás alumnas (URRUZOLA, 1991a; 1998a, pp. 132-133) reproducíndose así as relacións de poder, nas que os varóns se impoñen ás mulleres, polo que se evidencia que en moitas ocasións a organización dos espacios debería de estar orientada claramente hacia unha diferenciación por sexos. De tódolos xeitos a autora sinala a conveniencia de pospoñer para fases futuras, dentro da longa secuencia de loita contra o sexismo na educación regulada, o debate sobre a correcta vertebración e organización desta utilización diferencial ou mixta do espacio.

Algunhas experiencias de separación funcional -total ou parcial- dos sexos teñen sido desenvolvidas con certo éxito nalgúns países europeos. Así algúns estudios -véxase por exemplo KRUSE (1992b)- sosteñen que, tras dalgunha destas experiencias, en Dinamarca e no Reino Unido as alumnas de escolas femininas manifestaron resultados aceptables en termos de autoestima e de actitudes menos estereotipadas no que respecta ós roles sexuais, mentres que o alumnado masculino semella non experimentar ningunha vantaxe. De tódolos xeitos cómpre puntualizar ó respecto que en tales experiencias contábase cun profesorado de ampla formación e de grande motivación, ó mesmo tempo que se desenvolvían contidos e actividades especialmente deseñadas para evitar sesgos sexistas na educación (FREIXAS e LUQUE, 1998, p. 59).

Entre as solucións ensaiadas para a superación do fracaso relativo da escola mixta. atópase a impartición de clases unisexuais en determinadas áreas curriculares ou en actividades concretas (FREIXAS e LUQUE, 1998, p. 58). Estas áreas e actividades adoitan ser precisamente aquelas nas que, por mor dos estereotipos sexistas aínda vixentes, os atractivos son substancialmente menores para o alumnado feminino: tecnoloxía, área científica... (LLOPIS, 1993, p. 39). Por exemplo no marco xeográfico da Gran Bretaña iniciáronse experiencias diversas de posta en marcha de políticas escolares críticas para co paradigma educacional masculino e coa actual construcción do coñecemento escolar. O obxectivo pretendido foi unha educación centrada nas alumnas que potenciara a valoración das experiencias femeninas. Esta perspectiva deu orixe a un conxunto de estratexias diferentes entre as que foi importante a utilización de clases unixesuais compensatorias en áreas determinadas (matemáticas, ciencias...) (ARNOT, 1992). Tamén en Dinamarca se teñen executado experiencias de segregación como instrumento pedagóxico: por exemplo KRUSE (Cit. por COBETAS, 1996, pp. 53-54) dá conta dunha destas experiencias iniciada no curso académico 1987-88 con alumnado de idades de 10 e 11 anos.

Sen ambargo os resultados das experiencias desenvolvidas non sempre foron favorables. Esta constatación levou a BLAT, MADRID e MORELL (1993) a afirmar: *"Una educación separada de las chicas no sólo cuestiona el concepto de coeducación, sino que, a la larga, plantea más inconvenientes que ventajas. (...) Reproducen el modelo jerárquico y competitivo de la escuela androcéntrica"* (p. 8). Entendemos que unha visión atinada neste eido pode se-la de TYACK e HANSOR (Cit. por FREIXAS e LUQUE, 1998, p. 60) que comparan ás escolas segregadas cun gueto de tal xeito que alí pódense producir vicios e virtudes que son propios dos contextos pechados e aillados de calquera formato de interacción co exterior. Nesta mesma dirección ubícase a consideración de SUBIRATS (Cit. por BLANCO, 1994) que, a pesar de aceptar que se poden xerar beneficios na separación ocasional e concreta de sexos nalgunha área curricular -e cita como exemplo as matemáticas nas que o alumnado feminino pode estar interiorizando actualmente un carácter de "segundo sexo"- sostén que *"juntar a niños y niñas es un avance"* e que o contrario *"sería volver al modelo monjil y representaría un retroceso para las mujeres"* (p. 31).

JULIANO (1998, p. 119) chama a atención sobre o risco de empobrecemento que poden conlevar este tipo de actuacións por mor da perda de riqueza que supoñen con respecto á dualidade de modelos que se presentan na escola non segregada.

LÓPEZ e MADRID, (1998, p. 49) manifféstanse extremadamente críticos con estas prácticas segregadoras -que conceptúan como consecuencia dunha onda de *"neotradicionalismo"* á institución escolar- en base a que tal segregación implicaría un desenvolvemento parcial das persoas.

MORENO MARIMÓN (1995) advirte sobre o escaso respeto hacia ha diversidade de xénero que este formato leva aparellada dado que unicamente se ofertan accións referidas a un só modelo. Esta autora interrógase sobre se, con razóns similares ás esgrimidas para xustifica-la segregación de sexos, sería aceptable unha separación escolar de individuos de razas diferentes baixo o pretexto de que así as razas de menor implantación non sufrirían as agresións do resto do alumnado. A súa resposta a esta cuestión é rotunda: considera que a implantación da segregación dos sexos na escola levaría aparellada a aceptación de que *"el niño es un ser ineducable y, por lo tanto, hay que educar a las chicas para que se defiendan de ellos como hasta ahora se las ha educado para que se adapten a ellos"* (pp. 66-67).

Outros posicionamentos sobre esta cuestión defenden o relativismo con que se debe plantexar tanto a segregación como as estratexias antagónicas a ela. Segundo estes posicionamentos a separación ou non dos sexos non sería, en si mesma, nin positiva nin negativa. A cuestión realmente importante radica na superación dos estereotipos sexistas que aínda se manteñen vivos nas aulas mixtas (BLANCO, 1994). Esta autora conclúe que, baixo a perspectiva desta meta, xoga un papel de maior relevancia que a segregación ou non a tipoloxía dos estilos docentes, dado que aínda son comúns os plantexamentos que se aferran a códigos e tradicións estrictamente masculinas.

Considerando que a segregación de sexos non é un fin en si mesma, senón un medio para axudar a transforma-la situación presente, FREIXAS e LUQUE (1998) prefiren referirse, antes que a *"educación segregada"*, a *"alternativas flexibles de agrupamento atendendo á diversidade de xénero"*. Apoiámo-la súa afirmación que non deixa lugar a dúbidas: *"Si entendemos que la forma de agrupar al alumnado es un recurso más en el tratamiento de las necesidades educativas asociadas a la diversidad, no encontramos razones para descartar el recurso. (...) De hecho la mayoría de las propuestas actuales no sugieren la segregación absoluta y permanente, sino alterar los espacios/tiempos segregados y los coeducativos"* (p. 60).

Seguindo a KRUSE (Cit. por COBETAS, 1996) consideramos que *"la educación segregada por sexos no es una meta en si misma sino que es un medio (...) Esto no quiere decir que siempre exista la posibilidad de que sean positivas las clases segregadas por sexo, pues como método no garantizan ningún resultado (...) Se trata de crear una conciencia de nuestras similitudes y diferencias en tanto que seres humanos y una conciencia del modo en que las divisiones sociales estructuran nuestras experiencias y oportunidades de vida"* (p. 54).

A este respecto a ESCOLA D'ESTIU DEL PAÍS VALENCIÀ (1993, p. 44) indica os seguintes parámetros de actuación:

* Acepta-la separación tan só cando, de xeito puntual, dela se deriven beneficios obvios para a ruptura dos roles tradicionais.

* Exercitar unha discriminación positiva en relación ás alumnas en eidos como o acceso ás novas tecnoloxías e informática, laboratorios, etc.

De calquera xeito a aparición de propostas que demandan a educación segregada debe de ser entendida sempre baixo o prisma dunha visión crítica ante a persistencia do sexismo na escola o que implica tratar de acada-la incorporación á cultura escolar da totalidade de elementos que contribúan a avanzar hacia a coeducación dos sexos. Pensamos ademais que o debate orixinado activa a reflexión sobre a inercia da desigualdade e pode permitir avanzar, sobre a base da diferencia, hacia posicionamentos máis equilibrados que faciliten o desenvolvemento integral de rapaces e rapazas.

Neste marco constatamos con MORENO MARIMÓN (1995, pp. 67) a saliencia do papel que acada o profesorado no desenvolvemento de estratexias que fagan innecesaria a separación dos sexos na institución escolar. O profesorado deberá actuar como axente que proporcione nas clases mixtas, compartidas por ámbolos sexos, un soporte axeitado ó alumnado feminino, como "perdedor" na actual práctica educativa, fomentando a toma de conciencia con respecto á situación do sexismo e animando ás rapazas a intervir dun xeito comparable ós alumnos.

Para concluír asumimos totalmente a opinión de ROSALES (1999a, p. 126): *"Si bien es cierto que en un sistema segregado es posible atender más intensamente a las supuestas características diferenciales de cada sexo, no lo es menos que en un sistema de coeducación los niños y las niñas aprenden a conocerse, a dialogar y a cooperar, enriqueciendo su*

comprensión del contexto vital y potenciando su capacidad de interacción en el mismo. (...) Los beneficios de la formación conjunta de niños y niñas (coeducación) son considerablemente mayores (...) Su separación no lograría otra cosa que incrementar el desconocimiento mutuo y las diferencias entre unos y otras. Hay que advertir, no obstante, que el progreso hacia una igualdad real de trato es una cuestión no sólo escolar, sino globalmente social, pero a la que la escuela puede contribuír de forma valiosa".

4.4.4. As actividades no ámbito da EIS

As actividades desenvolvidas en relación á EIS dentro da marco escolar concretan e vehiculan os postulados de tipo metodolóxico nos que se debe basear calquera actuación nese eido. Por esta razón a súa importancia é considerable dende a óptica da idoneidade dos plantexamentos e da consecución de resultados reais. En todo caso as actividades a desenvolver no tratamento escolar da EIS han de estar baseadas nunha introducción de información que orixine conflicto cognitivo no alumnado, na utilización de fontes de información prestixiadas ante dito alumnado e na explicación racional das consecuencias negativas que supoñen as actitudes sexistas (tanto limitativas a nivel individual como orixinadoras de problemas de tipo social) (SGTE, 1990).

Para GIL GALVÁN (1998) as actividades a desenvolver no ámbito da EIS han de configurar unha relación de congruencia con tres elementos: os comportamentos que manifesta o profesorado con respecto ó alumnado segundo a categorización de xénero deste, as ideas previas do alumnado e os patróns sexistas presentes na institución escolar e no contorno no que esta se ubica.

Suxire CAMPBELL (1997, pp. 252-255) que as actividades han de presenta-las seguintes características para promover unha participación igualitaria de ámbolos sexos:

* Posibilitar que o alumnado traballe con materiais novos -resolución de problemas, lectura, etc.- de xeito previo á súa utilización guiada na clase dos mesmos.

* Incrementa-la utilización de estratexias de tipo interrogativo, especialmente aquelas que se cuestionan as razóns e o por que dos constructos matemáticos.

* Traballar con actividades de realización inmediata que garantan que todo o alumnado participa por igual nas mesmas.

Algúns elementos que permiten mellora-las conductas asertivas do alumnado feminino relaciónanse co clima de aprendizaxe e coa intercomunicación, polo que consideramos que resulta necesario resalta-los logros das alumnas nestas áreas e fomenta-la adopción de estratexias de traballo cooperativo nas que o alumnado feminino se atope máis seguro e cómodo (VELÁZQUEZ, 1999, p. 56).

Na práctica educativa desenvolvida polo profesorado en relación coa EIS -e coa transversalidade en sentido amplo- as actividades que con maior reiteración utiliza o profesorado na súa práctica de aula adoitan centrarse en actuacións baseadas, tal como ten demostrado a investigación de ROSALES (1999a), na conversa co alumnado sobre cuestións de actualidade, na explicación directa realizada polo profesorado e na realización de xogos e representacións (p. 286).

Son moitos os repertorios de actividades referidas á promoción da EIS no marco da institución escolar. Por exemplo ALBERDI e MARTÍNEZ (1989) presentan un considerable abano de propostas en relación co tratamento escolar do sexismo que se concretan nos eidos da actitude do profesorado, da linguaxe sexista, da análise de materiais curriculares e da imaxe da muller nos contidos escolares, incluíndo tamén algunhas accións a desenvolver no ámbito familiar. REYZÁBAL e SANZ (1995, p. 32) propón un abano de actividades baseadas no principio de actividade do alumnado -discusión de dilemas, análise crítica, coloquios, clarificación de valores, dramatizacións...- que se poden aplicar en xeral a calquera tema transversal. Pola súa parte BAR et al. (1998) realizan numerosas propostas de actividades para traballar aspectos diferentes da educación para a igualdade en xeral -non limitada unicamente ás relacións entre os sexos- na aula tomando como base diversos textos de literatura infantil. GRAU (1993, pp.20-23) deseñou, experimentou e avaliou unha batería de actividades destinadas tanto a primaria como ó primeiro ciclo de secundaria. Ditas actividades constitúen en realidade unha adaptación das que tiñan sido previamente propostas nos SEMINARIOS PERMANENTES DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1988 e 1989); estas actividades van acompañadas de orientacións xerais referidas a cuestións metodolóxicas, follas de observación, suxestións para a avaliación así como pautas de secuenciación. IGLESIAS (1999, pp. 151-257) sinala á súa vez un amplísimo repertorio de actividades

escolares -tanto para o alumnado de primaria como para o de secundaria- que se dirixen xenericamente ó desenvolvemento do tema transversal *"Educación para a paz"* pero que en moitos casos poden ser aplicadas, con ou sen variacións, á EIS. Algunhas desas actividades refírense especificamente ó noso ámbito, adoptando formatos diversos: debate (p. 182), xogo de roles (p. 252; 256). Actividades nesta mesma dirección están propostas ó longo de distintas unidades didácticas referidas ó sexismo (véxase por exemplo a unidade didáctica nº 2 das publicadas polo Seminario Permanente de Educación para a Paz). Tamén ALTABLE (1997, pp. 66-68) establece unha secuencia de seis actividades conformadoras do que a autora denomina como *"Diagnose sentimental de xénero"*; ditas actividades configuran unha proposta unitaria na que se lle concede grande importancia ó proceso de desidentificación con respecto ós roles estereotipadamente tipificados como masculinos ou femininos[384]. ROSALES (1999a, p. 21) detalla unha proposta de actividades, sen ánimo de exhaustividade, na que se inclúen formatos de diferente tipoloxía que son aplicables á calquer aspecto relacionado coa transversalidade: participación en actividades comunitarias, actividades que impliquen á totalidade do profesorado e alumnado, análise de incidentes relacionais, análise de experiencias sociais, práctica de xogos asociativos e participativos, simulación de situacións sociais diversas e desenvolvemento de proxectos de intervención sobre a realidade social e natural na que se ubica o centro. En MEC (1989) catalóganse tamén diversos grupos de actividades dirixidos ó desenvolvemento de seminarios deseñados para a toma de conciencia da discriminación sexista por parte do profesorado, dos pais e das nais, así como da totalidade de axentes implicados nun cambio de actitudes desexable ó respecto. SITJÀ (2000, pp. 44-46) describe varias categorías de actividades agrupadas en torno ó nivel educativo -infantil e primaria- e ás figuras do pai e da nai. En xeral estes conxuntos de actividades promoven a reflexión sobre as accións específicas desenvolvidas no ámbito da EIS, o sexismo na linguaxe, as actitudes do profesorado, a figura da muller nos textos escolares, a asignación de tarefas estereotipadas no seo do fogar e a orientación escolar. GONZÁLEZ e VÁZQUEZ (1997) estructuran diversos ámbitos de contido temático que tamén constitúen núcleos para a elaboración de actividades; tales núcleos son os seguintes: *"Sexismo no ámbito escolar", "Sexismo no fogar", "Sexismo nas relacións persoais", "Sociedade e sexismo", "Sexismo e actividades laborais", "Outras"*.

---

[384] *Os títulos destas actividades son os seguintes: "A mellor historia de amor", "O proxecto de vida", "¿Cal sería o meu proxecto se nacera con outro sexo?", "A escoita do corpo", "As miñas historias preferidas", "O debuxo da miña vida".*

Algunhas reflexións referidas ás actividades no ámbito da EIS céntranse naquelas áreas curriculares nas que a presencia feminina estivo especialmente minimizada por constituír coutos tipificados tradicionalmente como *"territorios masculinos"*. Así o COLECTIVO "A FAVOR DE LAS NIÑAS" e o COLECTIVO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA EN EE.MM. (1989, pp. 22-23) subliñan a importancia de que as actividades impliquen, sobre todo nas áreas de educación física e de matemáticas, alternativas para o alumnado feminino dos centros escolares. Na primeira área salientan a necesidade de adapta-las actividades á superación do liderazgo maioritariamente masculino e dos formatos de exercicios nos que sexa preponderante a utilización da forza, da agresividade e da competitividade. No segundo ámbito saliéntase a necesidade de favorecer actividades nas que as exemplificacións utilizadas rachen cos parámetros estereotipados referidos á muller -muller que está confinada na casa atenta ás tarefas do fogar, muller que fai a compra, que se move en espacios reducidos, que carece de creatividade e de poder decisorio, etc.- para pasar a empregar enunciados e modelos alternativos, cada día con máis implantación social.

Outras aproximacións poñen a súa énfase no peso da presencia feminina como destinataria común das actividades realizadas na aula. Nesta dirección sitúanse as teses de KEMPA (Cit. por WHITELEGG et al., 1996, p. 29) que pon de relevo que as actividades en equipo, naquelas áreas curriculares nas que a participación feminina foi tradicionalmente escasa ou tendeu a alonxarse delas -educación física, áreas científicas e tecnolóxicas, matemáticas, etc.- han de contar, se se pretende potencia-la participación do alumnado feminino, cun número mínimo de alumnas para evitar que a súa presencia se dilúa nun grupo masculino numeroso.

Son importantes as propostas que pretenden asimila-las actividades escolares de EIS a formatos de carácter innovador ou alternativo entre os que salientan aqueles caracterizados pola utilización das novas tecnoloxías. A este respecto ROSALES (1999a, pp. 219-222) destaca a conveniencia da utilización de vídeos como estratexia tanto para o tratamento da EIS como para o dos demais aspectos transversais. Este autor propón un completo material analítico para aplicar estes recursos ás actividades de aula.

Concordamos con SÁNCHEZ SÁNCHEZ (1994, pp. 20-21) na atribución dunha marcada relevancia ó desenvolvemento no marco da institución escolar de obradoiros, tanto de tipo mixto como segregado, destinados á execución práctica de accións positivas dentro do campo da EIS. Os obradoiros dirixidos separadamente a cada un dos grupos de sexo estarán

orientados hacia o desenvolvemento no alumnado daqueles aspectos concretos -relacionados basicamente no campo dos procedementos e das habilidades- nos que existe unha instalación sexista particular (sería por exemplo o caso daqueles obradoiros de cociña destinados especialmente para nenos ou os de electricidade dirixidos ás nenas).

A realización dalgunhas actividades relacionadas coa EIS poden aconsellar, sempre que exista unha clara pretensión de funcionalidade no procedemento, un desenvolvemento separado -na súa totalidade ou tan só dun xeito fragmentario e sectorial- para cada grupo de sexo. Ó respecto consideramos, seguindo a CORTADA (1994) que *"es importante tener en cuenta que en aquellas actividades que suponen un alto grado de implicación afectiva y vivencial puede ser recomendable la organización de grupos separados entre niños y niñas. Esta discusión previa en gupos del mismo sexo puede ser útil para clarificar, intercambiar ratificar o modificar las propias convicciones antes de ponerlas en común con el resto del alumnado"* (p. 67).

A organización de actividades relacionadas co ámbito da EIS implica tamén un deseño de propostas para ser executadas fóra do marco escolar estrictamente formalizado: as actividades extraescolares. Este tipo de actividades, sobre todo as de tipo específico, foron tradicionalmente marxinadas polo profesorado no deseño e planficación da práctica educativa (CODINA; CORTADA e ROSET, 1994). Nesta dirección poden resultar moi interesantes algunhas propostas referidas á realización de proxectos para a educación en igualdade no tempo libre mediante a utilización de metodoloxías de tipo participativo (ACUÑA, 1995, p. 171).

En relación coa execución de actividades extraescolares que poderían ser útiles para o desenvolvemento da EIS dende a escola TORRES (1994a, p. 112) indica a idoneidade de partir de plantexamentos de traballo de tipo integrado ou global dado que os postulados disciplinares posúen unha elevada inflexibilidade nas condicións organizativas o que limitaría a realización destas actividades.

En calquera caso o repertorio de actividades extraescolares que se poden aplicar ó desenvolvemento da equiparación de oportunidades entre os sexos configura un amplo abano -proxeccións, concursos, saídas guiadas, accións no ámbito da expresión artística, etc.- que permiten unha grande diversidade no que atinxe ás posiblidades e conveniencias presentes en cada centro escolar en concreto.

Postulamos, para concluír, que as actividades desenvolvidas no ámbito da EIS han de caracterizarse por posuír un triple enfoque, dun xeito paralelo ó que se suxire na proposta de PINO; LÓPEZ e DOMÍNGUEZ (1997, p. 229): que tales actividades se dirixan simultaneamente hacia a comunidade educativa, hacia o exterior -entendido como marco curricular- e hacia aulas, niveis e centros diferentes.

4.5. OS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA A EIS

Entendemos o concepto de recursos didácticos nun sentido amplo polo que suscribímo-la definición de ROSALES (1997e, p. 211): *"todo tipo de recursos que facilitan las tareas de enseñanza y aprendizaje; dentro de este concepto podemos incluír componentes tan diversos como los espacios e instalaciones escolares, los materiales sensoriales y de psicomotricidad, los laboratorios de ciencias naturales, las bibliotecas, los medios audiovisuales e informáticos, los museos e instalaciones del entorno escolar..., y por supuesto los tradicionales libros de texto"*.

A importancia dos recursos didácticos radica no seu valor instrumental para o desenvolvemento das propostas didácticas polo que se revelan como instrumentos fundamentais dende unha perspectiva cualitativa, tanto no caso da EIS como en calquera outro espacio de educación formalizada.

Aínda que na actualidade semella existir unha importante producción de medios e recursos didácticos para o desenvolvemento da EIS e da totalidade dos temas transversais na escola, opinamos con ROSALES (1997a, p. 13) que esta proliferación cuantitativa ten como contrapunto habitual unha escasa proxección, tanto en termos de acceso como de utilización por parte do profesorado, sobre a práctica educativa que habitualmente é desenvolvida nos nosos centros escolares. A este respecto son moitos os estudios que sinalan a persistente preponderancia do libro como instrumento didáctico no ámbito da transversalidade ou en relación ó referente específico da EIS. Así a investigación ten demostrado claramente que entre os recursos didácticos empregados neses eidos posúen un papel estelar os libros de texto (ROSALES, 1997e; 1999a). Esta situación non evita, de tódolos xeitos, que o profesorado recoñeza a conveniencia, mesmo necesidade, de utilizar unha gama máis variada no que respecta ós medios e recursos didácticos adicados a tal fin. Comunmente o procedemento de

adquisición do material bibliográfico establécese mediante compra a cargo do propio centro escolar ou por medio da donación de organismos oficiais.

Este protagonismo do libro articúlase basicamente a partir dun factor de rutinización que se revela como frecuente compoñente da práctica educativa. Existen, sen embargo, outras funcións desenvolvidas polos textos escolares. A este respecto ALBERDI e MARTÍNEZ (1989, p. 79) enfatizan unha triple función dos instrumentos bibliográficos con respecto ó feito didáctico: informativa (información que se desprende implicitamente dos textos e das ilustracións ou imaxes), explicativa (información explícita) e habituación (adecuación dos esquemas do alumnado ás caracteríticas -evidentes ou ocultas- do material didáctico).

En relación coa prevalencia do libro como recurso para a acción didáctica é necesario salienta-lo papel que as bibliotecas escolares cumplen ó respecto. En ROSALES (1997e, pp. 220-226; 1999a, pp. 260-261) atópase referenciada unha interesante investigación sobre diferentes aspectos organizativos e funcionais destas bibliotecas escolares na que se conclúe que os volumes recollidos nas mesmas son empregados basicamente polo alumnado para a realización de traballos escolares e como instrumento de ampliación de coñecementos a partir dos seus intereses persoais.

Outro material didáctico, dentro do especto dos recursos bibliográficos, que pode ter relevancia para a EIS na escola está constituído polas guías didácticas que sirven ó profesorado de apoio no manexo do libro de texto facilitando directrices para o tratamento das distintas unidades didácticas. Resulta fundamental que estas guías contemplen as diferentes temáticas transversais -incluída a EIS- e que oferten actuacións complementarias ás que os libros de texto propoñan (GARCÍA et al., 1993, p. 46).

Dentro do material didáctico de tipo bibliográfico posúen unha particular entidade, sobre todo na etapa de ensino primario, as bandas deseñadas ou cómics. As bandas deseñadas revélanse como un instrumento polivalente e de grande potencial motivador para o alumnado polo que constitúen un recurso didáctico de notable eficacia nas diversas áreas educativas e nos aspectos relacionados coa transversalidade (incluída a EIS). As estratexias de utilización do cómic no ámbito da igualdade de oportunidades entre os sexos baséanse en aspectos descriptivos da problemática sexista, na análise diferencial das bandas deseñadas que tradicionalmente se destinaban a nenos ou a nenas e na análise ideolóxica de viñetas ou de

secuencias narrativas en relación a aqueles aspectos que actúan como indicadores da existencia de discriminación sexista (Véxase FERNÁNDEZ PAZ, 1992; FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, 1995).

Tamén os novos medios audiovisuais e informáticos -ós que a UNESCO (1996, p. 198) non dubida en categorizar como *"verdadera revolución"* no que respecta á educación e á formación- posúen unha grande versatilidade de uso para o tratamento de aspectos transversais e especificamente da EIS. Así MAÑERU e RUBIO (1992, p. 31) salientan a necesidade de favorecer e estimula-lo manexo equitativo de ordenadores, vídeos e equipamentos tecnolóxicos en xeral, mesmo chegando á separación funcional en grupos segundo o sexo como medida inicial, se tal segregación chegara a ser necesaria. De tódolos xeitos advirte ZABALZA (1988, p. 297) sobre o perigo de que a utilización na aula destes medios quede en pura retórica se non se basean na activación de programas de formación ó profesorado e no establecemento de pautas de seguimento e avaliación da súa utilización. En ROSALES (1997e; 1999b) desenvólvese unha análise referida a algúns vídeos aplicables no tratamento dos temas transversais. Como exemplificación axeitada especificamente para o tratamento escolar da EIS o autor propón a análise de dous vídeos[385]. En ámbolos casos se detallan -seguindo os parámetros sinalados por unha ficha de análise (pp. 257-259)- os contidos do material, sinálanse os conceptos manexados neles, estúdiase a linguaxe verbal e icónica empregada e indícase o nivel educativo para o que resultan máis axeitados (Véxase pp. 232-234).

No que atinxe á utilización da publicidade -elemento omnipresente no noso contorno social- como recurso didáctico cómpre insistir na absoluta necesidade de que a escola se convirta nun instrumento de orientación crítica do alumnado con respecto ó universo publicitario dado o marcadísimo carácter sexista que o imbúe, mesmo ata o extremo de xestiona-los estereotipos sexistas -dun xeito explícito ou latente- na procura de rendabilidade comercial. Isto é así especialmente nas mensaxes publicitarias de tipo icónico e en especial naquelas transmitidas polo medio televisivo polo que o seu manexo didáctico implica unha notable necesidade de axuste e selección por parte do profesorado (HERRÁIZ et al., 1999, p. 121).

---

[385] *Os títulos dos vídeos utilizados nesta exemplificación son: "Identidad individual y coeducación"* e *"Lo que el tiempo nos dejó: la coeducación". Ámbolos vídeos foron editados polo Instituto de la Mujer.*

Outro recurso didáctico de enorme saliencia en relación á EIS está constituído polas posibilidades que oferta o propio contorno social, cutural e relacional no que se ubica o centro escolar. Dende esta perspectiva a súa relevancia aparece determinada tanto pola capacidade de ofertar recursos naturais ou sociais específicos como por constituír unha fonte clara de extracción de experiencias reais sobre as que programar diversas secuencias didácticas (MEC, 1993, p. 61; ROSALES, 1999b, p. 192).

As consideracións sobre a dispoñibilidade de recursos didácticos son de grande relevancia para a realización dunha análise cualitativa veraz referida á práctica educativa e para a valoración do alcance da transversalidade desenvolvida dende o centro escolar. Así o entende ROSALES (1997e, p. 215) cando considera como elementos relevantes a dispoñibilidade dos recursos no propio centro escolar e a dispoñibilidade a nivel zonal daqueles recursos de maior custo ou nivel de sofisticación (mediante a existencia dunha rede, cuantitativa e cualitativamente optimizada, de centros de distribución de recursos).

Considérase habitualmente que existe un claro factor diferencial no que atinxe á posibilidade de dispoñibilidade de recursos didácticos en relación coa propiedade do centro de ensino: os centros privados -entendidos como centros estrictamente *"de pago"*- posúen acceso a unha cantidade considerablemente maior de recursos didácticos que os centros públicos ou concertados. Mesmo entre estes dous últimos constátanse diverxencias significativas no que atinxe ás condicións de acceso a ditos recursos dado que mentres que os centros públicos se ven obrigados a se conformar coa dispoñibilidade -xeralmente exigua- que lles é atribuída pola Administración Educativa, os centros concertados válense dos máis variados expedientes para acadar unha corrección á alza da súa financiación (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999, p. 21).

En relación coa procedencia dos recursos utilizados na práctica educativa ROSALES (1997e, p. 218) salienta que, xunto coa autoelaboración dos mesmos nos centros escolares, revélanse como axentes de considerable relevancia na súa promoción ás institucións educativas internacionais (UNESCO, OCDE...), ás Administracións Educativas estatais e autonómicas así como outras moitas institucións oficiais ou non oficiais. A institucionalización dos medios didácticos acadou grande saliencia en España durante a década dos oitenta coa creación dos Centros de Recursos (CR) que inicialmente apareceron vencellados ós programas de educación compensatoria. Posteriormente estes centros

tenderon, alomenos na maioría do Estado Español, a fusionarse coas estructuras de formación do profesorado[386]. As funcións dos CR abarcaban almacenamento, mantemento e préstamo de recursos, actualización e asesoramento ó profesorado sobre o manexo dos mesmos así como a elaboración de recursos específicos.

Unha categorización dos recursos didácticos máis utilizados no eido da EIS en función da súa orixe é a facilitada por LÓPEZ FALAGÁN (1999). Esta autora categoriza os recursos didácticos para o traballo na escola da equiparación de oportunidades entre os sexos en: *"Recursos persoalmente elaborados"*, *"Recursos de producción editorial"*, *"Recursos facilitados pola Administración"* e *"Recursos xurdidos dos medios de comunicación"*.

O profesorado adoita posuír unha visión funcional dos medios e recursos didácticos. En efecto tales instrumentos son valorados especialmente na medida en que sirven para apoiar o desenvolvemento dos programas e a realización das tarefas docentes (ROSALES, 1997e, p. 212).

En calquera caso consideramos, seguindo a MAÑERU e RUBIO (1992, p. 31), que unha das grandes responsabilidades do profesorado radica na búsqueda, promoción e defensa da igualdade nas condicións de acceso ós distintos recursos didácticos, tanto para o alumnado masculino como para o alumnado feminino, nas diversas áreas curriculares e en especial naqueles eidos educativos nos que tradicionalmente tiveron maior peso específico prácticas baseadas en estereotipos sexistas (educación física, áreas científicas e tecnolóxicas, matemáticas, etc.).

4.5.1. A presencia do sexismo nos recursos didácticos: o caso dos recursos bibliográficos

Os libros de texto así como o resto dos recursos de tipo bibliográfico que se utilizan na acción didáctica constitúen un sector de vastísima incidencia sobre os procesos educativos institucionalizados. Estes recursos poden constituír unha exemplificación válida da pervivencia sexista dentro dos recursos didácticos que en xeral son utilizados na práctica

---

[386] *Na Comunidade Galega esta tendencia concretouse no curso académico 1998-99 durante o cal a Consellería de Educación deseñou e presentou ós interlocutores sectoriais un novo modelo de formación do profesorado. Neste novo modelo, concretado e proposto durante o curso académico 1999-2000, os antigos CEFOCOP pasaron a denominarse "Centros de Formación e Recursos" e entre as funcións que se lles asignan figura a de xestiona-los recursos didácticos para os centros escolares e para o profesorado.*

educativa. Por esta razón adicaremos este epígrafe a unha breve análise dos indicadores sexistas nos libros de texto, noutros manuais ou en calquera outro material biblioráfico utilizado na escola.

A característica básica, dende un punto de vista tradicional, dos libros de texto radica na súa función de transformación dun currículo aberto e flexible nun deseño concluso e concreto. Tal como afirma MORENO SARDÁ (1987b, p. 69) os manuais escolares condensan o saber legalmente válido, configurando ademais un discurso adulto que se proxecta na institución escolar*: "los manuales no nos hablan sólo de lo que tienen que estudiar alumnas y alumnos, sino especialmente de lo que los miembros del sector especializado en la educación y en esa rama concreta del saber, pretenden que las criaturas no adultas lleguen a asimilar"*. Esta caracterización pode resultar marcadamente limitadora a menos que o profesorado utilice o libro de texto -no marco dunha metodoloxía constructivista- como unha fonte informativa máis e non como un recurso excluínte (GUERRA, 1996, pp. 17-18).

Consideramos con FORTUNY (Cit. por HERAS i TRÍAS, 1987, p. 46) que os libros escolares constitúen instrumentos privilexiados da función *"normativa"* (aprendizaxe de novos valores acordes co sistema ideolóxico dominante), da función *"explicativa-informativa"* (coñecementos explícitos ou non que o sistema tenta transmitir) e da función *"de habituación"* (fomenta a adquisición de hábitos determinados) que desenvolve a institución escolar. TORRES (1994a, p. 168) defende a mesma idea cando afirma que os libros de texto constitúen verdadeiros productos políticos.

BERSTEIN (Cit. por GARRETA e CARREAGA, 1987, p. 10) inclúe ós textos escolares dentro da categoría dos *"mecanismos invisibles"* mediante os que aparecen e se perpetúan as desigualdades. SALAS (1994) destaca a relevancia deste feito habida conta de que os recursos bibliográficos representan comunmente o soporte básico co que contan os centros escolares para os procesos de ensino-aprendizaxe e que *"este tipo de modelos transmitidos infieren en los procesos cognitivos y en las opciones profesionales que elige el alumnado limitando significativamente su desarrollo integral"* (p. 144).

A análise dos recursos didácticos dende os parámetros do xénero, e en especial a referida ós libros de texto, tivo en España ata finais dos anos oitenta escasa tradición. A esta deprivación atribúe HERAS i TRÍAS (1987, p. 46) un valor indiciario e sintomático. A autora

remarca a excepcionalidade dos escasos artigos publicados a este respecto con anterioridade (por exemplo en AA.VV, 1977). Igualmente pon de relevo o feito de que, polo menos ata finais dos anos oitenta, xa existía unha clara situación de exclusión da muller como axente productor ou como xestora da producción de material didáctico bibliográfico (Véxase HERAS i TRÍAS, 1987, p. 47). De tódolos xeitos a cuestión ten sido relativamente correxida e xa son numerosos os traballos e investigacións referidas á presencia das marcas de tipo sexista nos contidos e nas imaxes dos libros escolares -de texto ou non- e dos e recursos didácticos empregados nos centros educativos. Así, entre outros traballos ó respecto - GARRETA e CAREAGA (1987); MORENO SARDÁ (1987b); HERAS i TRÍAS (1987); ALBERDI e MARTÍNEZ (1989); JIMÉNEZ ALEIXANDRE (1992); LLEDÓ (1992a); MARCO (1992); LÓPEZ VALERO (1992); GARCÍA, TROIANO e ZALDÍVAR (1993); DEL MORAL (1995); FERNÁNDEZ et al. (1995); INSTITUTO DE LA MUJER (1996); ALEMANY (1996); BONAL e TOMÉ (1997) e SOLSONA (2000)- poñen de manifesto que tales materiais adoitan supoñer un vehículo canalizador da incidencia sexista tanto a nivel explicito como implícito.

MICHEL (1987, p. 71) constata que nos libros utilizados na institución escolar pódense atopar dous tipos de pervivencias sexistas:

* Un sexismo explícito caracterizado por textos e ilustracións que describen a homes e mulleres, nenos e nenas no contexto de funcións estereotipadas que non reflicten a realidade social e a súa diversidade de situacións.

* Un sexismo latente cando os manuais escolares ou outros materiais didácticos se limitan a presentar unha situación existente sen criticala ou sen ofertar alternativas.

A orientación sesgada no eido do sexismo nos recursos bibliográficos é definida como *"culto ó mandil"* (SPENDER, 1993b, p. 44; NILSEN, Cit. por SANTOS GUERRA, 1996, p. 74). Esta afirmación baséase na imaxe estereotipada que neses textos se adoita expresar en xeral da muller: ubicación no ámbito da privacidade doméstica, atribución ó feminino de accións claramente estereotipadas, etc. Segundo BARRAGÁN, PÉREZ e MORENO (1999, p. 68) este sesgo é sustancialmente inxusto porque unicamente reflicte a unha pequena parte do universo feminino (xustamente a máis devaluada). Para SCOTT (1993, pp. 144-153) tal pervivencia sexista nestes recursos pódese categorizar nunha triple sectorización: o menosprecio ó feminino, a invisibilidade da muller e a súa insignificancia.

As improntas sexistas artéllanse tanto en base ós contidos desenvolvidos como en razón á linguaxe empregada -uso frecuente do masculino xenérico omnicomprensivo, etc.- ou por medio das imaxes representadas que transmiten modelos estereotipados de homes e mulleres en función da asignación de roles realizada tradicionalmente polo sistema patriarcal (SOLSONA, 2000, p. 37). Tal como se afirma en MEC (1988. p. 7) *"el tema del sexismo aparece en los manuales de forma obvia en la evidente desigualdad numérica entre mujeres y hombres, en la adjudicación de diferentes funciones para ambos sexos -ya sean sociales o profesionales- y en la utilización del masculino genérico para designar tanto a lo femenino como a lo masculino"*.

Pola súa parte MORENO MARIMÓN (1993, p. 32) é radical na súa análise da cuestión: *"Los libros de los primeros cursos parecen un tratado de androcentrismo para colegiales indefensos"*. Neste mesmo eido é salientable a marcada presencia sexista que imbúe os contos populares que, polo tanto, integran e transmiten estereotipos sexistas normativos e conductuais (beleza, habilidade feminina para a realización de tarefas domésticas, incapacidade da muller para solucionar problemas por si mesma, matrimonio como finalidade feminina prioritaria...) (BARRAGÁN, 1989).

Seguindo a ALEMANY (1996, p. 106) consideramos que unha das actuacións máis importantes desenvolvidas polo profesorado ante o feito sexista na escola é a de correxi-los recursos didácticos -en especial os de tipo bibliográfico- no que respecta á súa desviación sexista para a súa posterior utilización na práctica educativa formalizada. Tamén ROSALES (1999a, p. 55) insiste na necesidade de cuidar ó máximo as características dos medios e dos recursos didácticos que nelas se utilizan.

Opinamos, con CORTADA (1994, p. 67), que aínda que nos últimos anos os libros de texto e os recursos didácticos en xeral amosan unha maior ponderación no que atinxe a indicadores sexistas -especialmente no que se refire a imaxes e a linguaxe- o certo é que o camiño a percorrer -sobre todo a nivel de contidos- é longo. Precisamente para conducir e orienta-las actuacións nesta dirección a UNESCO puxo en marcha, a principios dos anos oitenta, un vasto programa encamiñado a describi-las distintas situacións do sexismo en relación a coordenadas xeográficas e culturais distintas e a sensibilizar á opinión pública ante

o problema da presencia do sexismo nos libros de texto infantís e escolares. Apareceron nesa época diversos estudios ó respecto realizados dende unha óptica xeográfica-cultural[387]: Noruega (BJERKE et al.), Francia (FEDERACIÓN INTERNACIONAL SINDICAL DO ENSINO-SECCIÓN FRANCESA, 1983), Perú (ANDERSON e HERENCIA, 1983), Zambia (TEMPO, 1984), Mundo Árabe (ABU NASR, LORFING e MIKATI, 1983) e Ucrania (INSTITUTO GORKI, 1982). En todos estes estudios a conclusión -aínda salvando as enormes diferencias culturais e sociais existentes entre eles- foi a de que o sexismo e as perspectivas estereotipadas sobre os sexos estaban considerablemente implantadas nos nos libros de texto utilizados na totalidade dos contextos. Mesmo en marcos englobados na antiga orde socialista, como na extinta República Democrática Alemana, mantívose en xeral unha visión marcadamente androcéntrica nos libros de texto empregados na escola (GAUDÓ, 1996, p. 70). A demanda de renovación cualitativa dos recursos -bibliográficos sobre todo- manexados polo profesorado e mailo alumnado ten sido plantexada non só dende a UNESCO senón tamén dende distintas organizacións internacionais (ROSALES, 1999a, p. 211). Tales demandas atoparían como un dos seus argumentos fundamentais no novo papel xogado pola muller na sociedade actual.

4.5.1.1. Indicadores de sexismo nos recursos bibliográficos

Na análise de libros de texto ou doutros recursos bibliográficos escolares poden aparecer referencias relativas tanto ó estereotipo social -predominio das referencias femininas no ámbito privado, escaso protagonismo da muller, obxectualización amorosa, etc.- como ó estereotipo psicolóxico (atribución á muller de coquetería e debilidade, actitudes de dependencia, etc.) (ARENAS, Cit. por SANTOS GUERRA, 1996, p. 74).

Na opinión de GUERRA (1996, pp. 18-22) as principais notas que denotan nos recursos didácticos de tipo bibliográfico a existencia dalgún tipo de discriminación sexista son, especialmente, os usos lingüísticos sexistas, o mantemento dos estereotipos sexistas, a exclusión ou a invisibilidade do feminino, así como o desequilibrio e a selectividade no que se refire a contidos. Estes procedementos manifféstanse, na opinión desta autora, mediante a selección de contidos, a linguaxe, a análise dos fenómenos históricos e xeográficos, a orde e a

---

[387] *Xa no "Informe da Conferencia Mundial do Decenio da Muller nas Nacións Unidas: Igualdade, Desenvolvmento e Paz" (Copenhague, xullo de 1980) se tiña sinalado a necesidade de potenciar novas imaxes non estereotipadas de cara á activación de actitudes adecuadas nos alumnos e alumnas en relación ó sexismo.*

presentación, as ilustracións e as actividades. Dende unha opinión moi próxima a COMISSAO DA CONDIÇAO FEMININA[388] (Cit. por CARNEIRO DE MOURA, 1993) sinala como indicadores básicos da pervivencia do sexismo nos materiais, recursos e instrumentos didácticos, e polo tanto aspectos con respecto ós que cómpre exercer certa vixilancia, os seguintes: *"invisibilidade feminina, estereótipos, selectividade e desequilíbrio, irrealismo, fragmentaçao e isolamento, linguagem"* (p. 61).

Para ALBERDI e MARTÍNEZ (1989, pp. 82-84) os sinais sexistas máis frecuentes nos libros de texto e nos recursos didácticos son:

* Aparición considerablemente menor da muller e da nena en relación ó varón. Tales aparicións ubican á muller no ámbito do privado -o fogar- co que se produce unha oferta moi escasa de elementos que posibiliten a identificación para o alumnado feminino.

* Tendencia a acentua-lo rol masculino dentro e fóra do fogar, devaluando o rol feminino en tales ámbitos -sobre todo no exterior do fogar-, negando a posibilidade de "normalizar" a situación daquelas mulleres que actúan á marxe da maternidade asumindo papeis políticos, profesionais, etc.

* Cáseque total ausencia de personaxes femininos reflectidos en postos de responsabilidade.

* Diferenciación dos ámbitos profesionais con respecto á variable xénero.

Tamén para a ESCOLA D'ESTIU DEL PAÍS VALENCIÀ (1993, pp.43-44) a presencia de sexismo nos recursos bibliográficos de apoio didáctico amósase en determinadas características:

* Uso do masculino xenérico (*"desaparición"* feminina).

* Ausencia de referencias específicas a cada un dos sexos.

* Citas textuais e lecturas de autoría cáseque sempre masculina.

* Predominio nas ilustracións e gravados de figuras masculinas.

* Proposta de actividades que plantexan máis interese para o alumnado masculino que para o feminino.

* Uso da figura feminina asociada con frecuencia a estereotipos.

---

[388] *A C.C.F. foi creada no ano 1975 en Portugal adscrita organicamente á Presidência do Conselho de Ministros. Ten publicado numeroso material destinado ó profesorado e ó público en xeral. No seu interior naceu en 1979 o proxecto "Mudar as Attitudes" coa finalidade de combati-lo sexismo en tódolos planos da vida familiar e social.*

* Ausencia dun plantexamento superador do sexismo, non plantexando a reflexión sobre a situación que se produce nos propios centros escolares.

En GARCÍA et al. (1993) realízase unha aproximación á análise sexista dos libros de texto en base a tres indicadores: as ilustracións (onde se constata que os personaxes masculinos son maioritarios, mentres que a representación feminina sitúase sempre entre o 12% e o 48%), os contidos (eido no que se evidencia un claro predominio de referencias masculinas, especialmente no espacio laboral) e a linguaxe (cunha sistemática ocultación feminina en base ó emprego do masculino plural como mecanismo de denominación en función xenérica, sendo frecuente, ademais, a utilización dunha adxectivación, en relación ós personaxes, que perpetúa prexuizos sexistas).

A análise do sexismo nos recursos de uso didáctico é proposta por MICHEL (1987, pp. 73-85) a partir dun triple eixo:

* *Análise cuantitativa:* descripción cuantitativa da aparición de personaxes masculinos en relación ó número de referencias femininas, así como a comparación entre o número dos personaxes, por sexos, en función do papel relevante ou secundario que desenvolvan.

* *Análise cualitativa*: referida ó nivel de reiteración dos estereotipos sexistas. Considera que os roles masculinos e femininos poden aparecer perfectamente representados por algún trasunto ou representación simbólica dos mesmos (animal macho-animal femia, por exemplo). Céntrase especialmente en tres categorías: as referencias sociais (correlación entre un dos sexos e determinados estados civís, determinadas condicións familiares, ou con determinados patróns profesionais), as actividades (estereotipos no ámbito doméstico, en relación á educación dos fillos e fillas, en relación ás actividades laborais, públicas -políticas ou sociais- e de ocio) e os comportamentos (afectividade negativa ou positiva estereotipada en función do sexo, resistencia diferenciada ante as presións sociais e estereotipos nos rasgos de carácter).

* *Análise da linguaxe:* estudio do vocabulario (uso do masculino xenérico, utilización de sustativos masculino para referirse a funcións e profesións tanto masculinas como femininas), reglas gramaticais sexistas (por exemplo uso da concordancia en masculino cando se manexan sustantivos ou adxectivos de ámbolos xéneros) e insinuacións semánticas (atribución semioculta dunha cualidade unicamente a un dos sexos: *"Chorar como unha nena"*).

Pola súa parte BJERKE el al. (1983) propoñen algunhas claves de identificación que permiten acoutar especificamente o ámbito no que se concreta o sexismo no material bibliográfico escolar.

En xeral as claves referidas poden ser sintetizadas na seguinte táboa:

CADRO 12: Modelo de claves para a análise dos estereotipos sexistas nos libros e manuais escolares

REPRESENTACIÓNS MASCULINAS E FEMININAS[389]	ACTIVIDADES REFERENCIADAS[390]	RASGOS DE CONDUCTA EXPLICITADOS
* *Nº de "eles" e de "elas"* * *Nº de "nenos" e "nenas"* * *Nº de "mulleres" e "homes"*	* *No marco familiar e escolar* * *Profesionais* * *Políticas e sociais* * *Outras*	* *Convencionais* * *Non convencionais*

Elaboración propia
Fonte: MICHEL (1987, p. 86)[391]

GARRETA e CAREAGA (1987) postulan un estudio do sexismo nos libros de texto en base á análise dos personaxes -segundo as categorías de idade e sexo- tanto dende unha perspectiva cuantitativa como funcional en tres ámbitos: ilustracións, textos e exercicios e exemplos gramaticais[392]. As autoras deixan clara constancia de que a presencia de personaxes masculinos e femininos -en ilustracións, textos e exemplos- aparece moi desequilibrada: ó longo dos seis cursos do actual ensino primario obtivéronse uns índices globais -tanto na área de Linguaxe como na área de Ciencias Sociais[393]- do 25.6 % de presencia de personaxes femininos e do 74.4 % de aparición de personaxes masculinos. O factor sexo aparece no estudio como o de maior potencia de discriminación en relación a outros factores (idade[394], etc.). O protagonismo feminino é tan só dun 21.7 % mentres que o varón presenta protagonismo no 78.3 % dos casos estudiados. Cabe destacar tamén que a presencia feminina

---

[389] *Estas representacións refírense tanto ós títulos como ós textos e ás ilustracións.*

[390] *Analízase o carácter convencional ("ACn") ou non convencional ("ANCn") destas actividades.*

[391] *Na práctica resulta difícil aplicar mecanicamente esta táboa a tódalas dimensións citadas: é practicamente imposible obter unha obra con igual número de nomes e pronomes masculinos e femininos. En todo caso a esixencia debe de ser maior nas ilustracións dado o impacto que as imaxes teñen sobre o alumnado de menor idade. De igual xeito a atribución dos rasgos de carácter e o reparto de actividades convencionais e non convencionais entre os dous sexos non deberían presentar unha desviación superior ó 10% respecto dunha distribución ideal do 50%.*

[392] *Este estudio sobre o sexismo foi realizado no CIDE, a petición do Instituto da Muller, durante 1984, empregando unha metodoloxía que xa tiña sido aplicada anteriormente por Dunnigan en Canadá. O estudio refírese unicamente ós libros de texto españois -foron analizados un total de 36 libros publicados por 14 editoriais vixentes no curso académico 1982/83- para as áreas de Linguaxe e Ciencias sociais dos tres ciclos da antiga Educación Xeral Básica.*

[393] *A área de "Ciencias sociais" quedaría englobada na actualidade dentro da área de "Coñecemento do medio natural, social e cultural". Cómpre lembrar que o traballo destas autoras desenvolveuse sobre textos da antiga EXB.*

[394] *A categoría tipolóxica que menos adoita aparecer é a da muller adulta por debaixo do 13% de presencia en cada un dos ciclos estudiados.*

adoita ter un protagonismo compartido a diferencia da presencia masculina que se produce basicamente de xeito autónomo. De igual xeito ponse ó descuberto, con moita frecuencia, unha visión estereotipada no tratamento das profesións en base a unha categorización tradicional en función da pertenza de xénero[395].

HERAS i TRÍAS (1987) salienta a función ideolóxica dos libros de texto en relación á pervivencia dos desequilibrios entre os sexos. Esta función proxéctase en catro núcleos: a presencia feminina relativa, os temas tratados, a análise do léxico e as ilustracións[396]. Esta investigación deixa ó descuberto a presencia maioritaria e o protagonismo dos personaxes masculinos sobre os femininos, a prevalencia masculina estereotipada nas ilustracións -a muller aparece só no 26.2 % das imaxes individuais e no 38.5 % das imaxes grupais-, o predominio das referencias ó home con respecto á muller -87.1 % contra 12.9 %- nos títulos das unidades didácticas referidas a persoas así como a utilización dun léxico claramente ocultador do feminino e cunha clara diferenciación semántica na adxectivación.

Algunhas análises -MORENO MARIMÓN (1993); CORTADA (1994)- centran a súa atención basicamente nas tipoloxías das accións e dos personaxes masculinos e femininos dos libros de texto -especialmente na área das ciencias sociais- chegando á conclusión de que tales libros negan a historia da muller, aceptando unicamente personaxes femininos que respostan a estereotipos modélicos nos que se recollen as "virtudes" masculinas.

En relación cos instrumentos concretos que permitan unha análise específica dos indicadores sexistas que perviven nos recursos didácticos bibliográficos teñen sido deseñados algúns modelos de fichas e algunhas plantillas para a recollida de datos polo propio profesorado (Véxase por exemplo SALAS, 1994, p.188). Estes instrumentos facilitan a investigación do profesorado e a súa posterior reflexión para a promoción de cambios en relación coas ferramentas didácticas.

---

[395] *A muller cáseque non está presente en actividades relacionadas co sector primario (agricultura, gandeiría, pesca...). Na industria a súa imaxe -tamén escasa- aparece referida cáseque exclusivamente ó sector textil. No sector servicios aparece con moitísima menor frecuencia que o varón (69 casos contra 18). Véxase ó respecto desta investigación ALBERDI e MARTÍNEZ (1989, pp. 74-78).*

[396] *A investigación centrouse no espacio xeográfico de Cataluña e desenvolveuse en base á análise de libros de texto das áreas de Ciencias Sociais e Linguaxe. A análise do rol feminino foi artellada en torno a varios ámbitos: familiar, escolar, profesional e relacións externas.*

ROSALES (1999a, pp. 211-231) propón algunhas exemplificacións para a análise dos textos escolares dende a perspectiva da transversalidade. Os criterios de análise de textos refírense a contidos, actividades, linguaxes -verbal e icónica- e motivación.

En relación ós contos infantís, como recursos e materiais utilizados tradicionalmente e con moita frecuencia na escola e que habitualmente non son percibidos como sospeitosos de contaminación sexista -debido precisamente a que o seu destinatario é un alumnado de moi pouca idade- convén prestar unha especial atención ó substrato ideolóxico que subxace a miudo nestes recursos. A literatura ó respecto é moi abundante e os enfoques son múltiples (Véxase por exemplo FERNÁNDEZ HERRERO, 1997)[397]. Isto conleva a necesidade de que o profesorado realice unha continua reflexión sobre os aspectos ocultos do material que emprega na aula.

Os indicadores de sexismo nas bandas deseñadas aparecen configuradas de idéntica maneira que en calquera outro material de tipo bibliográfico que se poida aplicar na institución escolar. De tódolos xeitos neste caso a relevancia outorgada ó elemento icónico é considerablemente maior que a que posúe noutras tipoloxías textuais (FERNÁNDEZ PAZ, 1992). Polo demais moitos destes recursos amosan, en xeral, unha marcada tendencia á utilización estereotipada das atribución de cada xénero polo que resulta didacticamente moi productiva a realización dunha análise ideolóxica ó respecto na aula (FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, 1995). Un exemplo de análise da impreganación sexista en productos mediáticos relacionados coas bandas deseñadas pode se-lo estudio de BERMEJO; GARCÍA e IGLESIAS (1998).

Relacionado coa banda deseñada constátase a presencia dun recurso didáctico que, a pesar de ser categorizado habitualmente como un sector dos medios audiovisuais, pode ser analizado dende a súa proximidade ós recursos bibliográficos: os dibuxos animados. A este respecto consideramos moi interesante a aproximación de DEL MORAL (1995) á cuestión do sexismo nos debuxos animados entendidos estes como instrumento didáctico de carácter

---

[397] *Esta autora sinala claramente como os contos infantís naceron caracterizados de forma matriarcal -eran narracións orais creadas no campo relacional nai-descendencia- para adoptar rapidamente un formato patriarcal cando foron utilizados pola nobreza e difundidos a grande escala (p. 222).*

lúdico[398]. Sostén esta autora que a asignación de papeis a cada un dos sexos, dentro dos debuxos animados, xa non resposta unicamente a categorías un tanto caducas senón que vai máis alá: a muller aparece a miudo como mero obxecto de pracer para os personaxes masculinos -que mesmo chegan a se convertir en asaltadores da súa intimidade- adopta modelos de comportamento masculinos e sofre, ademais, unha dificultade inicial de aceptación ante os demais personaxes polo mero feito de ser rapaza (p. 74).

En relación ás áreas curriculares nas que a implantación sexista ten sido tradicionalmente de máis intensidade cómpre prestar unha atención, maior se cabe, ós indicadores de sexismo que poidan atopar cabida nos recursos didácticos utilizados en ditas áreas. Nesta dirección apuntan FERNÁNDEZ et al. (1995) ó soster que o predominio das imaxes e ilustracións con correlato masculino no material didáctico destinado ás áreas curriculares de tipo científico supoñen que *"se refuerza la creencia de que la ciencia pertenece al dominio masculino y que las mujeres no tenemos mucho que hacer"* (p. 39). Idéntica idea é expresada tamén por NUÑO e RUIPÉREZ (1997, p. 63).

4.5.1.2. Características dos recursos bibliográficos non sexistas

A presencia de marcas de carácter sexista nos manuais escolares e nos demais recursos didácticos non só inflúe, directa ou indirectamente, nas posibilidades de aprendizaxe e nas experiencias do alumnado (GARCÍA e ASINS, 1994, p. 57) senón que tamén condiciona a percepción que cada un dos sexos constrúe do outro dado que tales marcas inciden directamente sobre a vixencia dos estereotipos sexistas e sobre a diferenciación no que respecta á igualdade de oportunidades. MICHEL (1987, p. 52) refírese a tal efecto coa denominación de *"valor pedagóxico exemplar"*. Por esta razón revélase fundamental a modificación das condicións sexistas que aínda teñen cabida nos recursos educativos. Esta superación do sexismo nos recursos conforma un labor complexo que, en calquera caso, ha de partir dunha acción analítica previa de carácter sistemático. Consideramos, seguindo a SHESTAKOV (Cit. por MICHEL, 1987, p. 69), que a análise das marcas sexistas nos materiais e recursos escolares posúe unha doble dimensión: por un lado oriéntase á

---

[398] *A autora centra a súa análise na producción de debuxos animados infantís de finais dos anos oitenta e do primeiro lustro da década dos noventa ("Chicho Terremoto", "Bola de Dragón", "Tortugas Ninjas", etc.) Esta análise evidencia a grande carga de violencia gratuíta e de desprezo polos puntos de vista e opinións alleas que se recolle na maioría das series destinadas ó público infantil. Estas series transmiten mensaxes pechadas e están destinadas a ser asumidas acriticamente.*

eliminación dos estereotipos sexistas e, por outro, promove unha nova imaxe das mulleres e a activación da súa capacidade de autovaloración positiva.

Estamos de acordo coa opinión sostida por diversos autores e autoras -MICHEL (1987, p. 55); GARRETA e CAREAGA (1987, p. 178)- ó respecto de que, a pesar de que a loita contra a pervivencia sexista nos recursos didácticos tende a centrarse preferentemente nos libros de texto e nos materiais de tipo bibliográfico, sería preciso actuar tamén sobre a totalidade de recursos que poidan incidir na aula -cunha referencia especial ós medios de comunicación como orixe dos recursos-, toda vez que neles conflúen complexos mecanismos invisibles a través dos que se inculca e transmite unha distribución social dos roles por sexo e unha valoración xerarquizada dos mesmos.

Unha das razóns etiolóxicas da tradicional presencia de matices sexistas nos recursos e instrumentos didácticos radica na maioritaria elaboración destes recursos por varóns e o alonxamento feminino do eido da producción. Así a elaboración de manuais escolares de apoio didáctico alonxados dos postulados androcéntricos debe de basearse, segundo MORENO MARIMÓN (1993, p. 68), en dúas premisas: ser elaborados non só por autores masculinos e contar cun control que evite a presencia de rasgos sexistas en tales recursos.

En relación co material de tipo bibliográfico MICHEL (1987, pp. 93-100) plantexa unha serie de recomendacións para a producción de libros e manuais infantís non sexistas que respostan a parámetros de actuación neste ámbito vixentes a partir dos anos setenta[399]. Tales recomendacións céntranse en varios ámbitos: a distribución equitativa de personaxes masculinos e femininos, a distribución equitativa de roles desempeñados por mulleres e homes -na familia, na vida escolar, na vida profesional e no espacio social ou político-, a distribución equitativa dos rasgos positivos e negativos entre ámbolos sexos -aspecto físico e xeito de vestir, cualidades e defectos intelectuais, cualidades e defectos afectivos, cualidades e defectos volitivos- e a evitación do sexismo na linguaxe (vocabulario, non ocultación feminina, etc).

---

[399] *Xa dende os anos setenta faise perceptible en determinados países un especial interese na promoción de materiais didácticos alonxados dos estereotipos sexistas omnipresentes ata ese momento nos mesmos. Nesta liña destacaron diversas iniciativas de determinados editores de publicar guías e recomendacións ó respecto: McGraw-Hill nos Estados Unidos, Nathan en Francia, etc. A influencia do movemento feminista -caso do N.O.W. (National Organization of Women)- foi decisiva para a articulación destas accións.*

A selección de textoss non sexistas ha de axustarse a unha serie de criterios (SALAS, 1994, pp. 144-145; INSTITUTO DE LA MUJER, 1996, pp. 29-31):

* A linguaxe escrita debe de presentar morfemas que inclúan o recoñecemento explícito dos dous sexos (deben de ser neutros - *"xente"*, *"persoa"*, *"criatura"*, etc.- ou referirse ós dous sexos). Non debe emprega-lo masculino xenérico omnicomprensivo. A semántica ha de caracterizarse por unha evitación de temos que presenten rasgos discriminatorios por razón de sexo.

* As ilustracións ou figuras han de activar unha actitude crítica no alumnado, evitando imaxes que expresen actitudes ou opcións profesinais estereotipadas en función do sexo ou nas que unha actividade profesional sexa atribuída especificamente a un dos sexos.

Pola súa parte FERNÁNDEZ et al. (1995, pp. 51-52) sinalan como criterios de selección dos manuais para un ensino non sexista os seguintes: relevancia para o alumnado, equilibrio nos roles atribuídos a cada xénero, ausencia de estereotipos sexistas e corrección lingüística superadora de sesgos sexistas.

Froito do seminario sobre transversalidade nos libros de texto *"EIS e educación para a saúde (EpS)"* (1996)[400] son unha serie de orientacións e directrices para futuras actuacións neste ámbito:

* Contactos periódicos e coordinados coa Administración e cos axentes sociais implicados na elaboración e difusión de material bibliográfico (profesorado, organizacións sindicais, asociacións de pais e nais, departamentos universitarios...).

* Necesidade de que as editoriais e productoras de textos abran canles de acceso para realizar suxestións a pais e nais e ó alumnado.

* Inclusión por parte das editoriais de criterios de calidade referidos ó tratamento da EIS

* Promoción da investigación neste eido.

* Elaboración de códigos de estilo na producción de libros de texto: recoñecemento e valoración da diferencia sexual, presencia e protagonismo equilibrado de ámbolos sexos, atribución de cualidades e ocupacións non estereotipadas, revisión e reconceptualización dos contidos curriculares para racha-lo androcentrismo e avaliación periódica dos cambios acadados e das necesidades aínda pendentes.

---

[400] *No mesmo participaron entre outros a "Asociación Nacional de Editores de Libros de Texto y Material de Enseñanza (ANELE)" e o "Instituto de la Mujer". Véxase ó respecto Mujeres, 23 (3º trimestre, 1996) p. 8.*

Tamén o MEC elaborou unha serie de recomendacións para a evitación do sexismo dirixidas ás casa editoriais así como ós autores e autoras de textos didácticos que se organizan en tres ámbitos (Véxase MEC, 1988):

1. Aspectos xerais:

* Deberanse evita-los estereotipos de sexo no tratamento dos personaxes.

* Nas representacións gráficas e nos exemplos empregados ha de procurarse o equilibrio numérico entre un e outro sexo.

* Hanse de representar homes e mulleres nunha grande diversidade de situacións persoais e profesionais evitando os clichés de tipo tradicional.

* Deberase deixar claro que as mulleres e os homes teñen as mesmas posibilidades de realización e desenvolvemento persoal, sen que se poidan atribuír metas (matrimonio, fillos e fillas) especificamente a cada un dos sexos.

* As referencias ó pai e á nai suporán a colaboración de ambos nas tarefas do domésticas.

* Respetarase a dignidade das persoas: nin as mulleres serán representadas exclusivamente polos seus atributos físicos nin os homes o serán polas súas condicións profesionais ou intelectuais.

* É mester representar tamén diferentes tipos de familias e distintas formas de convivencia, así como pesoas de idades diferentes.

* Evitarase a utilización sexista da lingua empregada nos libros de texto (masculino xenérico, ocultación pronominal do feminino, etc.)

2. Contidos:

* Evitarase a identificación exclusiva da muller con papeis desenvolvidos no pasado -nai, esposa, ama da casa...- dando unha visión máis actual da mesma.

* As cualidades como tenrura, compaixón, forza, seguridade, autoridade, etc. serán patrimonio atribuído a ámbolos sexos.

* É necesario racha-los estereotipos sexistas con respecto ás referencias ós xoguetes e ás actividades de ocio.

* Os recursos didácticos ofertarán modelos positivos de mulleres exercendo postos de responsabilidade e de ostentación do poder para contrarresta-los estereotipos existentes.

* Prestarase especial atención a que aparezan nos manuais mulleres que teñan sido recoñecidas no desempeño científico e profesional.

* Evitarase a sistematización do estereotipo de pasividade nas secuencias narrativas nas que aparezan nenas ou mulleres e o estereotipo contrario atribuído ós comportamentos masculinos.

* Os traballos non remunerados -cuidadado de filos e fillas, tarefas domésticas, etc.-) serán atribuídas como deber a ámbolos sexos.

3. Ilustracións:

* Deben de ser correxída-las desigualdades numéricas entre persoas de diferente sexo nos textos para tódolos niveis educativos.

* A representación icónica de tarefas e actitudes tradicional debe de ser substituída por imaxes indistintas e variadas de ámbolos sexos realizando todo tipo de tarefas.

* Nas imaxes nas que se representa o corpo humano deben de amosarse ilustracións referidas tanto ó corpo masculino como ó feminino.

De tódolos xeitos consideramos que as perspectivas referidas á evolución das improntas de tipo sexista nos recursos didácticos hacia a desaparición de ditos rasgos revelan un incremento progresimo na súa implantación. Nesta liña SANTOS ARRABAL (1996) ten sinalado que xa se produciu un certo cambio de parámetros con respecto ás directrices, tradicionalmente sexistas, que rexían a producción de material didáctico. Tal cambio viría apoiado, ademais de noutros factores, no feito de que a muller teña maior e progresivo acceso á elaboración de utilizados na escola.

4.5.2. Algúns exemplos de materiais didácticos elaborados

Ó abordar este epígrafe non pretendemos en modo algún pechar unha relación exhaustiva dos moitos materiais que teñen sido elaborados en relación coa coeducación e a EIS na escola. Tal pretensión sería en extremo dificultosa e de moi difícil execución. A nosa intención non é outra que aportar algunhas breves referencias a determinados materiais de probada eficacia e calidade que teñen sido elaborados ou propostos en distintos marcos e que pretenden desenvolver educativamente moi diversos aspectos relacionados coa superación da discriminación sexista no contexto escolar. Para iso seguiremos, na medida do posible, un criterio xeográfico: referirémonos en primeiro lugar a aqueles materiais producidos no ámbito do Estado Español para posteriormente deternos noutros materiais didácticos propostos dende o ámbito galego.

Algúns materiais didácticos teñen como obxectivo primordial a realización dun traballo de socialización asertiva do alumnado feminino. Neste ámbito sitúanse materiais que, como os deseñados por FABRA (1996, pp. 133-170), desenvolven diferentes técnicas de dinámica de grupos para traballar na escola a superación de desigualdades e discriminacións de tipo sexista.

RUIZ et al. (1993, pp. 16-19) ofertan diversos materiais para a coeducación que abarcan a construcción e a adaptación dos proxectos curriculares dos centros, guías para desenmascara-lo sexismo nos libros e nos materiais escolares, propostas para desenvolver accións coeducativas en efemérides concretas así como recursos para desenvover campañas de sensibilización nos centros escolares con respecto á discriminación sexista.

Habida conta da saliencia que posúen as actividades de tipo lúdico para o traballo escolar no edio da EIS, acadan grande relevancia os materiais didácticos que promoven este este formato. Por exemplo PULEO (1992) propón nesta liña unha serie de actividades lúdicas de interacción entre o alumnado de ámbolos sexos para avanzar na superación de estereotipos de xénero. Entre as modalidades propostas aparecen algúns xogos de rol que son aproveitados para a realización de distintas actividades na aula.

Outros materiais deseñados destínanse á integración dentro de distintos proxectos de investigación e análise desenvolvidos polo profesorado nos propios centros escolares -especialmente baixo o formato de investigación en acción- e referidos a aspectos concretos do sexismo escolar. Nesta liña situámo-los materiais propostos por SUBIRATS e TOMÉ (1992b) para a análise no marco escolar dos sesgos sexistas presentes na linguaxe, nos materiais didácticos, nos murais, rótulos, carteis e sinalización dos centros escolares, na raíz sexista dos fenómenos de violencia escolar e na distribución en base a criterios de sexo dos patios das escolas[401]. Tamén dentro do abano de recursos para a observación cómpre salienta-los propostos por ROVIRA e TOMÉ (1993, pp. 105-126) que se orientan hacia a análise de continxencias sexistas nalgúns eidos nos que incide directamente o profesorado: os aspectos organizativos do centro escolar, as sesións de avaliación e as xuntanzas do claustro. Pola súa parte BONAL (1998) realiza unha proposta para a análise polo profesorado da distribución

[401] *O material ó que nos referimos está constituído por diversas fichas de observación para cada un dos ámbitos referidos, así como unha ficha-resumo específica para a elaboración dun diagnóstico da situación xeral do sexismo na escola.*

asimétrica, en función dos parámetros impostos polo sistema sexo-xénero, de áreas espaciais sectorizadas do patio escolar. De igual xeito cómpre salienta-los materiais específicos deseñados por RAMBLA e TOMÉ (1998) dirixidos ó traballo dende a escola coas familias na liña da superación dos estereotipos sexistas e á potenciación das relacións entre a institución familiar e a escolar no mesmo ámbito. Funcionalmente moi próximo a este último material atopámo-la proposta do INSTITUTO DE LA MUJER (1998, pp. 26-27) orientada a facilitar un instrumento de reflexión na escola sobre a distribución de tarefas domésticas en función do sexo.

Algúns materiais tratan de reordena-lo currículo -especialmente na etapa de ensino primario- en función das necesidades de desenvolvemento da EIS. Como exemplo citarémo-la aportación de SASTRE (1994) que se orienta hacia a ordenación da área de coñecemento do medio en catro grandes bloques temáticos[402]. En función destes bloques o material distribúese nun total de doce unidades didácticas concretadas en tres series de actividades nas que se planifica a aplicación simultánea de contidos curriculares integrados noutras áreas e temas transversais.

Especificamente no ámbito curricular do contorno histórico -concebido como elemento constitutivo da área de coñecemento do medio- son interesantes os materiais aportados por CORTADA (1993). A proposta desta autora fundaméntase no estudio da historia persoal e familiar e na utilización e análise de diversas fontes primarias e secundarias -orais, escritas e gráficas- relacionadas coa evolución do tratamento do xénero na escola primaria durante os últimos setenta anos. Tamén en CORTADA (1994) recóllese unha doble proposta de material -en función da etapa á que vai destinada (primaria ou secundaria)- que se basea no manexo dunha ampla gama de fontes históricas gráficas e escritas non convencionais. Os materiais destinados ó ensino primario toman como pretexto o estudio da institución escolar ó longo do tempo coa pretensión de colaborar na construcción da propia identidade sexual do alumnado[403]. Dentro da mesma área curricular -aínda que referida ó ensino secundario- non carece de interese a proposta de PORQUERES (1995) constituída cunha serie de materiais

---

[402] *Os tópicos que constitúen estes bloques son: "a autonomía da vida cotiá", "as formas de convivencia", "as relacións interpersoais" e "a coordinación entre dereitos e deberes".*

[403] *Os materiais aparecen estructurados retrospectivamente no tempo posto que parten do momento presente e avanzan hacia atrás no tempo histórico. Esta proposta de materiais foi experiementada durante o curso académico 1992-93 no C.P. "Roger de Flor" de Cornellà de Llobregat.*

para traballar no ámbito da historia da arte. Trátase dun material en torno á producción artística feminina ó longo da historia que tenta supera-lo apartamento e a ocultación sistemática á que foi tradicionalmente sometida a muller neste eido.

No campo da didáctica da lingua sinalámo-lo material descrito en RODRÍGUEZ IGLESIAS (1991). Estructúrase este material en dúas unidades das que a primeira oferta pautas de intervención en cada un dos bloques de contidos da área, mentres que a segunda realiza unha proposta de unidades prácticas a desenvolver dentro da clase de lingua. Entre estas unidades aparecen propostas de tratamento de tópicos como a ocultación da muller na linguaxe, a análise das imaxes visuais, a linguaxe publicitaria, os estereotipos sexistas e o currículo oculto. Pola súa parte LLEDÓ e OTERO (1994) deseñan un material didáctico para traballa-lo ensino e a aprendizaxe literaria a partir de referencias femininas. Este material consta de fichas nas que se presenta ás distintas autoras, se traballan valores en base a textos concretos e se deseñan actividades para a profundización no mundo e na experiencia feminina[404]. O material elaborado por CREMADES et al. (1991) desenvolve a reflexión sobre distintos aspectos e marcas sexistas presentes en diversas modalidades textuais literarias. Este material didáctico aposta por unha metodoloxía de descubrimento por parte do alumnado que deberá reflexionar, en base ós diferentes textos literarios, sobre a educación sentimental, o xénero, o espacio, o tempo e a linguaxe.

BONAL e TOMÉ (1997) propoñen algúns instrumentos para a análise de dous ámbitos nos que ten especial incidencia o sexismo escolar: a agresividade diferencial e o sexismo no eido das ciencias experiementais. O abano de instrumentos deseñados a tal fin aparece moi diversificado, abarcando dende cuestionarios ou escalas de actitudes de tipo Likert ata instrumentos para a codificación de gravacións de secuencias de aula referidas á interacción do profesorado e do alumnado. Do mesmo xeito FERNÁNDEZ et al. (1995) propoñen diversos materiais para traballar especificamente a superación do sexismo no ámbito das ciencias experimentais na etapa de ensino secundario. Estes instrumentos permiten activar e optimizar sobre todo a observación con respecto á situación nas aulas e dentro desta área, propoñen a xeito de exemplo unha unidade didáctica tipo referida á meteoroloxía coa función

---

[404] *Estas mesmas autoras indican que no estudio da literatura feminina aparecen dúas tendencias predominantes: a da "diferencia" -que se centra nos rasgos específicos da expresión literaria das mulleres ou ben nas redes creadas polas mulleres, entendidas como sede do poder feminino- e a da "perspectiva de xénero" que recolle a proxección deste constructo sobre a creación literaria.*

de servir de patrón referencial a posibles actuacións para a superación dos estereotipos androcéntricos tan profundametne instalados no espacio curricular científico.

Son relativamente abondosos aqueles materiais didácticos destinados a traballar no marco global da institución escolar seguindo patróns de celebración de xornadas específicas adicadas a aspectos concretos relacionados directamente cos diversos ámbitos da transversalidade (efemerización). Estes materiais adoitan aparecer referidos principalmente no eido que nos ocupa, á celebración do "*Día da Muller Traballadora"* (8 de marzo) e do *"Día para combati-la violencia contra as mulleres"* (25 de novembro). Neste ámbito a proposta de OTERO (1992) aparece conformada por unha introducción informativa, na que se dá acollida a diferentes aspectos referidos á discriminación feminina, seguida dun bloque de textos que sirven de base para o desenvolvemento, no marco do centro de ensino, de diversas actividades ó respecto da efeméride. Na mesma lilña podemos citar aqueles materiais difundidos pola Junta de Andalucía para o traballo das efemérides en cada un dos diversos ciclos da etapa de educación infantil e primaria (Véxase AA. VV., 1995).

Os materiais didácticos para a superación sexista na educación adoitan deberse frecuentemente á producción institucional ou á iniciativa de organizacións de diferente raigame (culturais, sindicais, etc.) (Véxase por exemplo CC.OO., 1989).

Tomando como referente contextual a ámbito xeográfico da Comunidade Galega atopamos tamén diversos materiais para o traballo sobre EIS na escola que foron deseñados, construídos ou propostos dende esta Comunidade Autónoma. En boa parte tales materiais revélanse como froito dos numerosos equipos de traballo constituídos por docentes que baixo diferentes modalidades de formación autónoma do profesorado -*"Seminarios Permanentes"*, *"Proxectos de Formación e Asesoramento a Centros"*, *"Grupos de Traballo"*, etc.- se teñen activado nos centros escolares galegos. Outros materiais respostan a iniciativas xurdidas en diversos eidos, máis ou menos directamente relacionados coa educación formalizada ou coa promoción feminina no marco xeral da loita pola igualdade de dereitos. A continuación sinalamos -tamén sen pretensión algunha de exhaustividade- algúns destes materiais.

BAR et al. (1998) promoven un material didáctico para abordar no ensino primario diferentes aspectos da educación para a igualdade, tanto entre os sexos como noutros ámbitos. Este material contén unha ampla serie de actividades para a aula que parten da utilización de

distintos textos de literatura infantil. A obra inclúe un apéndice documental cunha reseña ampla e comentada de fontes literarias que poderían ser utilizadas nas aulas.

O material didáctico elaborado polo SGTE (1990) para a superación do sexismo na escola amósase axeitado para un tratamento multiperspectivo do mesmo. En efecto a súa proposta estructúrase en varios epígrafes que desenvolven de xeito específico diversos ámbitos nos que a discriminación sexista ten cabida: a imaxe feminina nos textos escolares, a utilización da muller no eido publicitario, a análise do sexismo nos contos infantís, os roles sociais atribuídos a cada sexo, etc. A este respecto é necesario salienta-la existencia de diversas producciónns de aplicación escolar no ámbito da EIS xurdidas das organizacións sindicais nas que se aborda a discriminación sexista ó socaire de parámetros a miudo relacionados coa efemerización (celebración do "Día da muller traballadora" ou doutras commemoracións similares).

Para o traballo en EIS na etapa de educación infantil poden resultar de considerable interese os materiais producidos por LUQUE et al. (1999). Neles faise unha proposta de modelos non sexistas de comportamento. Dentro da mesma etapa -a educación infantil- e destinados a desenvolver na aula distintos aspectos relacionados co sexismo, é necesario facer unha referencia a aqueles materiais deseñados polo profesorado do CEIP de Infesta-Pontecesures (Véxase ROUCO et al., 1996). Ditos materiais manexan instrumentalmente ferramentas como "libros viaxeiros", barallas, puzzles, monecos de madeira, etc.

Para a etapa de educación primaria un material de notable entida -por mor das pautas de traballo que suxire e pola exemplaridade que conleva para a explotación dunha secuencia narrativa no desenvolvemento da EIS- é o proposto polo SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE (1999). Este material didáctico está conformado por un texto narrativo titulado *"Furacazolos e Botaborrallas"* que se complementa cun vídeo curto (15 minutos). Con estes recursos plantéxanse a realización dunha serie de actividades grupais de aula executadas a partir dun centro de interese -a detección dunha avaría doméstica- e coas que se pretenden obxectivos marco centrados na reflexión sobre a asignación de roles discriminatorios en base á pertenza a un grupo de sexo e a superación de tal discriminación.

En relación a este mesmo ámbito consideramos tamén moi interesante a unidade didáctica elaborada polo SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A PAZ (1994b) - que foi a segunda en ser publicada de todas as que ata o presente sacou do prelo dito Seminario- referida especificamente á superación da discriminación sexista a partir do traballo na escola.

En AA.VV. (1992a) recóllense diversas propostas para o traballo didáctico no ámbito da igualdade entre os sexos e a coeducación na etapa de ensino primario (aínda que tamén se deseñan propostas orientadas á etapa de educación secundaria obrigatoria). Dito material de apoio diríxese ó traballo co alumnado sobre a necesidade de equilibra-las condicións de acceso de ámbolos xéneros tanto ó ámbito privado como ó público. Plantexa accións de recolleita de datos por parte do alumnado, mediante unha estratexia de investigación participtaiva no seu propio contexto relacional, e a reflexión posterior sobre tal situación. Contén ademais vario material de apoio constituído en especial por fichas nas que se desenvolven a pervivencia da división sexual de tarefas e a necesidade dunha equiparación de roles.

Son tamén moi interesantes para as etapas de ensino infantil e de ensino primario os repertorios bibliográficos nos que se recollen libros de lectura que se caracterizan pola superación dos elementos sexistas e que polo tanto poden ser tamén utilizados como instrumentos didácticos para o desenvolvemento de actitudes coeducativas. Salientaremos neste eido a colectánea recollida pola Concellería da Muller de Vigo na que se categorizan estes libros en base ó vehículo idiomático no que os mesmos se expresan: galego ou castelán (CONCELLO DE VIGO, 1995).

De tódolos xeitos onde maior resulta a oferta, alomenos en termos cuantitativos, de material elaborado destinado á loita contra o sexismo é nas etapas de educación secundaria obrigatoria e post-obrigatoria. Destacamos entre este material didáctico o proposto polo COLECTIVO "MARÍA CASTAÑA" (1997) construído como unha recopilación de materiais históricos e historiográficos cunha orientación didáctica que admite diferentes graos de dificultade. Tal material estructúrase nos seguintes eixes temáticos: "Matrimonio e familia", "O traballo", "A política", "O mundo da creación intelectual", "A moral e a práctica relixiosa", "A marxinalidade".

Para esta mesma etapa educativa pode resultar tamén relevante, en termos de potencialidade didáctica, o material elaborado por PÉREZ e PURRÚA (1995). O mesmo está conformado por catro caderniños: o primeiro adicado á análise de roles e estereotipos de xénero e á estructura patriarcal de relixión e mitoloxía; o segundo céntrase no discurso androcéntrico da filosofía e da ciencia; no terceiro estúdiase o sexismo na linguaxe e nos medios de comunicación; no cuarto, por último, desenvólvese a división sexual do traballo e a reprodución de desigualdades no sistema escolar.

Outro material de interese para o traballo dalgúns aspectos relacionados coa EIS no ensino secundario é o proposto por LOMAS e ARCONADA (1999, pp. 136-152) baseado en actividades de análise publicitaria en relación coa discriminación de tipo sexista. Tamén aparece referida especialmente á etapa de educación secundaria a unidade didáctica sobre sexismo na publicidade deseñada e experimentada por ROUCO et al. (1997). Esta unidade está constituída por unha serie de actividades que teñen como base diversos spots icónicos nos que explicita ou implicitamente se constata un trato discriminatorio en función dos estereotipos de xénero. Para a análise dos diferentes anuncios proponse unha ficha que orienta unha valoración crítica con respecto ó instrumento publicitario. Nunha liña de traballo moi similar ubícase o material froito da colaboración interdepartamental na Universidade de Santiago de Compostela e referido ó estudio do papel feminino nos anuncios publicitarios (Véxase PERNAS, 1997, pp. 115-116).

Á actual etapa de educación secundaria obrigatoria (ESO) diríxese a unidade didáctica proposta por JARES (1999, pp. 203-214) na que se recollen, entre outras, actividades centradas no estudio de casos, debate de estereotipos, comentario de viñetas gráficas, análise publicitario, dramatización, cinefórum e librofórum. Facilítanse tamén diversas fichas de traballo referidas ós aspectos anteriores.

Os materiais para o traballo coeducativo na etapa do bacharelato son máis escasos e de maior ubicación disciplinar. Un exemplo destes materiais proxectados sobre unha disciplina concreta pode se-la proposta do GRUPO XEITOS DE VER (1996) na que se traballa sobre o significado de Eva como causa do pecado orixinal ó longo de toda a historia da arte occidental.

Algunhas propostas producidas dende o marco galego desenvolven a interrelación dos diversos aspectos transversais. É o caso do material elaborado para a creación de actitudes no contexto dunha prevención integral da infección da SIDA (Véxase AA.VV., 1999). Este material aborda tamén o tratamento de actitudes dentro do espacio específico da EIS (por exemplo a acción ante a agresividade diferencial en base ó xénero).

Do mesmo xeito SUEIRO (1998, pp. 15-18) propón unha batería de actividades -oito en total e de varia tipoloxía: búsqueda no diccionario, análise de refráns, análise de publicidade, exposición en grande grupo, rol playing...- destinadas á ensinanza obrigatoria e post-obrigatoria. Con estas actividades preténdese aborda-los conceptos asimilados ó sistema sexo-xénero -identidade sexual, rol de xénero, distorsión lingüística, estructuras de reprodución do sistema, estereotipos sexistas, etc.- desenvolvendo actitudes contrarias á discriminación por razón de sexo.

Nun ámbito próximo cabe referirse ó material para a análise da publicidade dende o centro escolar a partir da perspectiva da igualdade de oportunidades que foi deseñado e desenvolvido nun centro escolar da cidade de Ourense, durante o curso académico 1997-98, por Mercedes Álvarez González (Véxase ÁLVAREZ GONZÁLEZ, 1998).

4.6. A AVALIACIÓN NA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS

4.6.1. Aproximación xeral á avaliación

O termo "avaliación" tivo a súa orixe nos anos iniciais do século XX tendo como contexto de referencia os grande proceso de industrialización producido nesa época nos Estados Unidos de América. O concepto foi ubicado, dende os postulados dunha mentalidade tecnocrática, no marco dun paradigma marcadamente cuantitativo. Só sería a partir da década dos corenta cando se difundiría aplicado ó ámbito educacional un modelo avaliativo do que a referencia fundamental se configurou en base a obxectivos externos propostos nos programas educativos[405]. As aportacións de Cronbach e de Scriven reorientaron, nos anos sesenta, o

[405] *Ralph Tyler sería o principal promotor dese modelo que se difundiu coas súas obras "General statement of education" (1942) e "Basic principles of curriculum and instruction" (1950).*

concepto de avaliación educativa ó defini-la como un proceso de recolleita e uso de información para a toma de decisións sobre os programas desenvolvidos na educación.

Cómpre, en primeiro lugar, aclarar certa confusión que adoita presentarse frecuentemente en relación a algúns termos que a miudo son utilizan como sinónimos de "avaliación". Nesta liña son, por exemplo, interesantes as precisións de FERNÁNDEZ PÉREZ (1994) que insiste na diferenciación entre os conceptos *"medir"* e *"avaliar"* (este último concepto refírese a unha medición feita en relación a determinados criterios). Tamén BOLÍVAR (1995, p. 55) diferencia entre *"medición"* (pretensión de obxectividade), *"avaliación"* (utilización de patróns de referencia) e *"calificación"* (xuízo referido á medición ou á avaliación). Queda claro, en calquera caso, que a avaliación implica a presencia de referentes ou criterios que permitan establece-la emisión de xuízos avaliativos (GIMENO e PÉREZ, 1993, p. 347).

A avaliación articúlase como un proceso de reflexión que ten como obxectivo primordial a correcta reorientación das accións desenvolvidas dentro da educación formalizada: *"Desde una perspectiva didáctica renovadora se puede considerar la evaluación como una reflexión sobre todos los componentes y fases del proceso didáctico a fin de adoptar medidas para su perfeccionamiento"* (ROSALES, 1998, p. 145). Consideramos, en efecto, que a avaliación educativa posúe sentido tan só dende unha pretensión de racionalidade na acción de ensino e aprendizaxe (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994, p. 752) polo que nun sentido amplo implica un proceso de reflexión sistemática orientado hacia a mellora e proxectado sobre a totalidade de variables que delimitan a acción educativa e non unicamente aquelas que inciden directamente sobre a práctica didáctica (ROSALES, 1988 e 1990; ZABALZA, 1987; SANTOS GUERRA, 1990 e 1993b; MEDINA, 1991; REYZÁBAL, 1995).

A cuestión da funcionalidade na avaliación ten sido unha cuestión desenvolvida dende moi diversas ópticas. Por exemplo CARDINET (Cit. por FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994, pp. 777-778) especifica catro principais finalidades da avaliación: a mellora das decisións en relación coa aprendizaxe de cada alumno ou alumna, a información a pais e nais sobre a evolución persoal dos seus fillos e fillas, a regulación por medio da concesión de certificados[406] e a incentivación da calidade do ensino en xeral. Para ROSALES (1990, p. 32; p. 41) a avaliación

[406] *Non semella impensable que esta función en concreto sexa asignada a outras instancias distintas do profesorado e dos centros escolares. Nalgúns países teñen sido realizados algúns ensaios nesta liña. De tódolos xeitos a asignación desta función ó profesorado tamén posúe algunhas vantaxes (Véxase ó respecto FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994, pp.782-783).*

cumple como funcións: a recollida de información sobre compoñentes e actividades do ensino, a interpretación desa información e a adopción de decisións para o perfeccionamento dentro de cada compoñente. Na opinión de DUÑACH (1997, pp. 68-69) as finalidades que persegue a acción avaliadora son, entre outras, a toma de decisións ó respecto do tipo de axuda pedagóxica axeitada ás características do alumnado, a determinación do grao de consecución das intencións educativas, a facilitación da comunicación entre profesorado e alumnado, a comprensión dos procesos de ensinanza e aprendizaxe, o deseño de liñas específicas de actuación didáctica e o desenvolvemento de destrezas de autoavaliación. Segundo GARCÍA RAMOS (1989, p. 52) as funcións da avaliación poden ser concretadas en catro áreas: diagnose, pronóstico, orientación e control. Pola súa parte GIMENO (1988, pp. 365-366) e JORBA e SANMARTÍ (1996, p. 34) coinciden en establecer dous tipos diferentes de finalidades: funcións de tipo social -poder de control, apoio á investigación, etc.- e funcións pedagóxicas: creación de ambiente escolar, diagnose, consolidación de aprendizaxes, pronóstico, ponderación curricular, etc. Moitos centros escolares desenvolven a avaliación dentro dos parámetros establecidos pola primeira das funcións.

O interese da actividade avaliadora proxéctase sobre a totalidade de axentes que posúen algunha función no ámbito da educación formalizada (ROSALES, 1990, p. 79). Precisamente o feito de que nela conflúan intereses, a miudo non converxentes, de diferentes "actores" implicados na mesma -alumnado, pais e nais, profesorado, Administración Educativa...- e de que a avaliación produza efectos extraescolares, sociais e económicos, orixina algunhas das eivas da acción avaliadora.

Varias aproximacións ó campo da avaliación teñen comparado a esta coa investigación (GARCÍA RAMOS, 1989, p. 19; CASANOVA, 1995, p. 59; REYZÁBAL, 1995, p. 59). En efecto ámbolos conceptos parten da planificación de deseños, de técnicas, de instrumentos, de destinatarios, etc., baséanse na recolleita de datos e transmiten a información mediante informes pertinentes. É evidente, sen embargo, que existen diferencias fundamentais: a investigación parte de hipóteses, que son ignoradas na avaliación e aquela, ademais, carece da toma de decisións orientada hacia a mellora do proceso. POPHAM (Cit. por REYZÁBAL, 1995, p. 61) engade ademais que na avaliación interesan máis as decisións que as conclusións e que a avaliación non pretende unha xeralización de resultados. Coincidimos sen embargo coa opinión de ROSALES (1998, pp. 151-152) no sentido de que investigación e avaliación

coinciden plenamente na fase de recolleita de datos aínda que tamén se diferencian netamente no que atinxe á subseguinte fase de elaboración de xuízos de valor.

En xeral a avaliación configura unha secuencia base conformada por tres fases: recolleita de información, análise da información recollida -con xuizo sobre o resultado da análise- e toma de decisións ó respecto da cuestión avaliada. Tal secuencia pode ser concretada aínda con maior precisión. Así por exemplo para REYZÁBAL (1995, p. 58) a secuencia da avaliación educativa artéllase nas fases de recolleita de datos con rigor e sistematicidade, análise da información obtida, formulación de conclusións, establecemento dun xuízo de valor acerca do obxecto de avaliación e adopción de medidas para a mellora da acción educativa.

A acción de avaliar presenta algunhas eivas e dificultades que a limitan e tense convertido con frecuencia en paradigma de irracionalidade tanto por causa das limitacións dos axentes que nela interveñen como pola incongruencia entre obxectivos e criterios aplicados ou mesmo polas torpezas pedagóxicas ó codifica-los resutados ou ó transmitilos (en especial ó alumnado). FERNÁNDEZ PÉREZ (1994, p. 762) enfatiza aquelas dificultades que traban a práctica avaliadora a partir do propio *"exocampo escolar"*. Entre elas destaca este autor a frecuente rutinización ou *"pacto de non complicación"* que se instala convencionalmente na práctica avaliadora do profesorado; tamén atribúe un importante papel á existencia de contradiccións entre as metas propostas para a avaliación e os procedementos utilizados na mesma así como ó feito habitual de someter unicamente a avaliación ó alumnado (pp. 773-774). Para SANTOS GUERRA (1993b, pp. 66-67) a avaliación aparece trabada por dificultades tales como as limitacións de tipo temporal, a falla de motivación, o individualismo profesional do profesorado, a rutinización e as carencias de axuda e apoio. Pola súa parte SAUNDERS et al. (Cit. por REYZÁBAL, 1995, p. 93) insisten na necesidade de evitar na avaliación limitacións tales como o permitir que os prexuízos oculten feitos relevantes, o utilizar instrumentos de escasa fiabilidade, o usar equivocadamente información numérica, o ignorar variables relevantes por non saber como avalialas ou o permitir que a avaliación se convirta nunha dificultade no proceso de ensinanza e aprendizaxe.

Para a superación desas limitacións SANTOS GUERRA (1993b, pp. 65-66) propón algunhas suxestións: poñer en tea de xuízo o xeito de avaliar, promove-la investigación sobre os procesos de avaliación, desenvolve-lo diálogo profesional, facilita-la participación do

alumnado en relación á súa propia avaliación e incorporar a pais e nais á acción avaliadora. De tódolos xeitos consideramos con SCRIVEN (Cit. por ROSALES, 1998, p. 161) que é necesario establecer mecanismos que promovan a *"metaavaliación",* entendida este como unha práctica de avaliación obxectualizada no mesmo proceso avaliador que é desenvolvido nos centros escolares[407].

No que respecta á tipoloxía da avaliación cómpre sinalar que, a pesares de que existen diversas orientacións ó respecto, a maioría das aproximacións a este campo aceptan como resumo da categorización tipolóxica do mesmo a seguinte:

CADRO 13: Tipoloxía da avaliación

Pola súa funcionalidade	* *Diagnóstica* * *Sumativa* * *Formativa*
Polo seu normotipo	* *Nomotética:* * *Normativa* * *Criterial* * *Idiográfica*
Pola súa temporalización	* *Inicial* * *Procesual* * *Final*
Polos seus axentes	* *Autoavaliación* * *Coavaliación* * *Heteroavaliación*

Elaboración propia
FONTE: FERNÁNDEZ PÉREZ (1994); REYZÁBAL (1995); CASANOVA (1995)

4.6.2. A avaliación actitudinal e axiolóxica en relación coa EIS

Na práctica da avaliación educativa ten sido tradicionalmente releigada a dimensión moral da mesma en aras dunha pretendida imparcialidade que se manifesta como consecuencia dunha concepción instrumental do coñecemento que á súa vez é froito dos plantexamentos positivistas e utilitaristas -JARES (1999, p. 129) refírese á *"doble moral"* que isto implica- aplicados á educación formalizada (BOLÍVAR, 1995, p. 22; p. 107). Por outro lado o carácter

[407] *Poderíase facer referencia a unha metaavaliación de tipo formativo (orientada ó perfeccionamento da práctica avaliadora) e a outra de tipo sumativo (dirixida a constata-lo valor dos resultados do proceso de avaliación).*

privado e íntimo atribuído ó campo moral[408] dificultou calquera xuízo que pretendese unha validez intersubxectiva (TYLER, Cit. por BOLÍVAR, 1995, p. 28). Sen embargo no momento presente -en vías de superación da concepción da avaliación como un constructo referido unicamente ó campo das aprendizaxes intelectuais- a avaliación proxéctase tamén sobre habilidades e actitudes e asume unha clara orientación hacia a mellora do proceso de ensino-aprendizaxe (ROSALES, 1998, pp. 148-149).

En calquera caso opinamos, seguindo a BOLÍVAR (1995, p. 22), que a avaliación configura unha actividade social de compromiso moral que atribúe mérito a aquelo que se avalía e ademais informa a determinadas audiencias interesadas. En efecto semella evidente que tan só o que se avalía adoita ser valorado polo que a avaliación actitudinal revélase como necesaria se o que se pretende é desenvolver un labor educativo integral (REYZÁBAL, 1995, p. 54).

Postulamos con BOLÍVAR (1995, p. 59) a necesidade de universalizar un concepto integrador da avaliación -o autor utiliza o concepto de *"avaliación integrada"*- entendido como aquel proceso avaliador que non separa os aspectos conceptuais dos actitudinais, que presenta un sentido formativo dentro do proceso de ensinanza-aprendizaxe e que se realiza de xeito colexiado. Habitualmente a avaliación integrada atopa reticencias especialmente referidas a aquel alumnado que pode amosar excelentes cualidades na asimilación de contidos académicos sen desenvolver actitudes e valores acordes con tales cualidades cognoscitivas. Neste sentido opinamos con BOLÍVAR (1995) que dende a perspectiva que promove a LOGSE *"haber situado formalmente el campo de las actitudes y valores como contenidos de toda enseñanza al mismo nivel que los restantes debiera significar que han de ser evaluados de manera global e integrada"* (p. 61). Neste marco ten sido criticada a miudo a existencia de certa confusión, a nivel de currículo oficial de ensino primario, entre o ámbito referido ós valores que conforman o *"homo ethicus"* articulador do esquema psíquico do ser humano e aquel outro ámbito nuclearizado en torno á afectividade e ó sentimento (*"homo aestheticus"*) (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994, p. 801).

---

[408] *Dende a Ilustración recoñécese a separación entre o privado-individual e o poder público. Estamos ante a denominada "liberdade da modernidade" ben diferenciada da "liberdade antiga" que se baseaba na participación solidaria. Este liberalismo tense convertido nun elemento definitivo para a configuración da actual filosofía de vida.*

A avaliación de actitudes no alumnado non é un aspecto radicalmente novidoso no novo ordenamento educativo por canto que dalgún modo xa se viña executando en momentos anteriores aínda que tal práctica se desenvolvía con frecuencia dun xeito notablemente asistemático (OTERO GUTIÉRREZ, 1995, p. 41). Este autor sinala tamén que a avaliación actitudinal ha de referirse ós límites do contorno escolar e que a mesma ha de ter en conta inexcusablemente a posición de partida do alumnado.

Para BOLÍVAR (1995, p. 11) a cuestión da avaliación actitudinal, na que se enmarca a acción avaliadora desenvolvida en relación ó ámbito da EIS, *"es una de las dimensiones más necesitadas de clarificación: es expresión de todos los problemas de educar hoy"*. Nesta liña o autor atribúe un potencial conflictivo considerable á resolución do debate sobre o papel da escola ante o tratamento dos valores e sobre a mesma conveniencia da avaliación de tales valores (pp. 50-51).

Cremos que a necesidade da avaliación no marco da EIS -ó que se podería asimilar calquera outro aspecto transversal- fundaméntase e defínese especialmente en base a catro consideracións: a necesidade de coñecer e mellorar, a necesidade de limita-la arbitrariedade -aínda que a subxectividade está inevitablemente presente ó valorar actitudes-, a conveniencia de superar un xuízo avaliador dirixido unicamente á acreditación do alumnado e, por último, a existencia de valores universais que sirven de referencia necesaria para un proceso educativo integral.

SANTOS GUERRA (1984a, p. 123), tras sinala-la necesidade de que as actitudes sexan necesariamente avaliadas para orienta-lo proceso interventivo do profesorado, pon de manifesto que esta avaliación ha de realizarse, tamén necesariamente, dende tres principios: as peculiaridades psicolóxicas de cada etapa evolutiva, a identidade grupal de cada grupo de alumnado e a particular identidade persoal de cada alumno ou alumna.

A avaliación no ámbito da EIS implica, en calquera caso, unha profunda reflexión sobre en que medida e sentido as actitudes e valores directamente relacionadas co campo da discriminación sexista teñen evolucionado como consecuencia dun proceso de ensinanza sistemática. Esta avaliación ha de caracterizarse por constituír un proceso sistemático e superador da mera intuición, aínda que ó mesmo tempo ha de fuxir dunha pretensión de total obxectividade xa que a subxectividade na avaliación non ten por que implicar necesariamente

ningún tipo de arbitrariedade (BOLÍVAR, 1995, p. 58). Este mesmo autor pon de relevo a necesidade de que a avaliación non se circunscriba a periodos discretos de tempo dado que un proceso de implantación actitudinal no alumnado esixe sempre un longo periodo temporal (p. 96).

A acción avaliadora no marco da EIS non se ha de limitar unicamente ós distintos compoñentes que inciden directamente no proceso de ensinanza e aprendizaxe senón que se ha de proxectar sobre a totalidade de elementos configuradores do espacio, do clima e da rede relacional construída en torno ó centro educativo. Neste sentido opinamos, con YUS (1996b), que a avaliación da EIS non ha de ser de diferente tipo á que pode ser desexable para calquera outro aspecto da realidade educativa concreta *"agás pola esixencia de abranguer máis elementos que aqueles que normalmente se desenvolven na aula, como é o ambiente do centro, o currículo oculto da organización escolar, etc."* (p. 64). Algúns dos elementos que cómpre ter en conta nunha correcta práctica avaliadora a desenvolver nos centros escolares en relación á EIS son (BONAL, 1997, pp. 45-47):

1. Análise da linguaxe pública do centro: presencia ou omisión do xénero feminino na linguaxe pública do centro (documentos, rótulos...)

2. Análise dos libros de texto e dos materiais didácticos: definición de roles estereotipados para cada sexo, diferencias cuantitativas e cualitativas entre homes e mulleres, etc. tanto nos textos como nas imaxes ou noutros compoñentes do material didáctico.

3. Análise da distribución e do uso do espacio do patio: ocupación e movementos no espacio por parte de nenos e nenas, tipo de xogos practicados por cada un dos sexos, etc. que indican unha proxección das relacións de poder entre alumnos e alumnas nun espacio de suposta liberdade como é o patio.

4. Análise das diferencias no uso do material escolar: incidindo en especial sobre os contextos nos que o control do profesorado é menor: aula de informática, obradoiros, etc.

5. Análise das manifestacións de violencia e afectividade no centro: a presencia de correlación entre a pertenza a un ou a outro xénero e a manifestación de maior ou menor agresividade física, xestual ou verbal.

6. Análise das producciónns do alumnado: estudio da posible existencia de estereotipos sexistas ou diferencias na agresividade nas producciónns libres do alumnado, segundo parámetros de xénero, tanto escritas como gráficas.

7. Análise da interiorización de estereotipos de xénero no alumnado: a vivencia dos alumnos e das alumnas da súa propia pertenza a un xénero e das vantaxes ou inconvenientes que disto derivan.

Pola súa parte SANTOS GUERRA (1984a, pp. 237-242) cita como aspectos a avaliar en relación á EIS os seguintes: composición do claustro, agrupamento do alumnado, actividades realizadas polo alumnado, participación de pais e nais, plantexamentos elaborados sobre coeducación, relacións entre os membros da comunidade escolar, disciplina escolar, acción titorial, orientación persoal e escolar, clima do centro, material escolar, implicación do centro escolar e, por último, seguimento do alumnado.

Esta amplitude do proceso de avaliación referido ó ámbito da igualdade de oportunidades entre os sexos, así como a necesidade de articular modelos alternativos ó paradigma positivista tradicional que pretende reducir a avaliación dunha realidade complexa -a educación para a igualdade de oportunidades- a simples números, é destacada por SANTOS GUERRA (1984a): na opinión deste autor a avaliación ha de centrarse *"más en los procesos que en los propios resultados, más en las cualidades de las acciones que en las cantidades de los logros, más en los cambios de fondo que en las transformaciones de superficie, más en las particularidades del caso que en la generalización absoluta del modelo, etc."* (pp. 235-236). En calquera caso é obvio que as actitudes poden ser medidas especialmente mediante inferencias realizadas a partir de indicadores observables por tres medios: respostas ante unha serie de enunciados, conductas manifestadas polo alumnado e respostas fisiolóxicas presentes no alumnado (ANDERSON, Cit. por BOLÍVAR, 1995, p. 133).

Concordamos con BOLÍVAR (1995, p. 52) na necesidade de implicar na avaliación da EIS -ó igual que en calquera proceso avaliador no que aborden actitudes- ós axentes familiares e de que esta implicación se traduza na participación consciente e na colaboración coa institución escolar por parte de pais e nais. Nesta liña actuacións como as escolas de pais e nais posúen unha indubidable relevancia.

Aínda que a avaliación referida ó ámbito da EIS abrangue -como xa queda referido- un amplo espectro de núcleos potenciais, no noso traballo centrarémonos exclusivamente -tanto por mor de acotar este dominio como polo seu marcado propio interese intrínseco- naqueles aspectos máis directamente relacionados co alumnado e co desenvolvemento das aprendizaxes deste dentro do contexto da acción didáctica desenvolvida na aula.

4.6.2.1. A avaliación do alumnado no ámbito da EIS: finalidades e momentos

Co título que encabeza este parágrafo referirémonos á avaliación como conxunto de operacións de recolleita de información, de comparación ou contraste e de valoración en relación ó alumnado que, tendo como contexto referencial o ámbito da EIS, executa o profesorado -aínda contando coa participación de alumnos e alumnas- no marco da acción didáctica e en diversos momentos. Estas operacións de avaliación poden referirse á totalidade dos elementos participantes no proceso de ensinanza e aprendizaxe -obxectivos, contidos, metodoloxía, axentes, recursos...- que teñen relación co ámbito da EIS (DUÑACH, 1997, p. 67). A meta non é outra, na opinión de BONAL (1998, p. 59), que a reorientación optimizadora de tales actuacións, descartando determinadas experiencias e concretando que medidas se poden incorporar de xeito regular á vida do centro educativo.

Tanto calquera acción dirixida á avaliación do alumnado no ámbito actitudinal en xeral como a práctica da avaliación específica en relación á EIS durante a etapa de educación primaria posúen unha enorme relevancia dado que se desenvolven durante un periodo biográfico no que nenos e nenas constrúen os basamentos sobre os que edificar posteriormente o seu particular edificio de valores e no que os xuízos emitidos dende o referente adulto -personalizado especialmente no profesorado- supón o establecemento de guías de longo alcance.

A avaliación do alumnado en EIS implica un considerable esforzo profesional e unha cantidade significativa de recursos por parte do persoal docente. Nesta liña FERNÁNDEZ ENGUITA (1999, p. 23) ten sinalado que esta avaliación absorbe, por exemplo, unha considerable parte do tempo e da actividade escolar.

Boa parte dos estudios referidos á avaliación no ámbito da EIS parecen concluír que esta ha de caracterizarse por ser cualitativa -prescindindo das meras categorizacións numéricas con pretensión de información marcadamente descontextualizada-, procesual -con énfase nos

procesos educativos na súa globalidade máis que en momentos puntuais-, formativa -orientada ó axuste do sistema de ensinanza e aprendizaxe-, global -referida dun xeito integrador á totalidade das capacidades e das áreas- e integral (considera a totalidade de elementos que interveñen nos procesos de ensinanza e aprendizaxe, tanto na aula como fóra dela). Estas características son tamén especificadas, con caracter xeral, á avaliación na etapa de ensino primario (Véxase o Apartado Segundo da Orde de 6 de maio de 1993 (DOG do 20) sobre a avaliación na etapa de educación primaria para a Comunidade Galega).

EspecificaYUS (1996b, p, 61) que a avaliación do alumnado na EIS, en canto que tema transversal, presenta algunhas dificultades engadidas con respecto á problemática xeral da avaliación orientada ó ámbito discente. Tal situación débese, na opinión deste autor, a varios factores:

* A súa situación conflictiva no currículo xunto coa escasa tradición do profesorado no seu tratamento o que implica que se convirta nun "terreo de ninguén" á hora de executar procesos avaliativos.

* O predominio de contidos actitudinais que poden producir certa inseguridade no plano técnico para a súa avaliación.

* O contido moral que inclúe leva aparellada -en base á suposta privacidade dos valores e en base á conceptualización da escola como "neutra"- a dúbida entre boa parte do profesorado de se é ético ou prudente avaliar ó alumnado con respecto a este tópico.

* A carencia de criterios de avaliación dado que nos expresados no DCB non aparecen tódalas actitudes que deberían de ser desenvolvidas en cada espacio curricular. Tal fenómeno é calificado por BOLÍVAR (1992) como *"corrosión dos obxecivos actitudinais"*.

De igual xeito en MEC (1993, p. 62) atribúese a etioloxía das dificultades de avaliación, ademais de ó grande peso que posúen as actitudes, á constatación das contradiccións presentes ó respecto deste tema no contorno social e particularmente nos medios de comunicación que manexan mensaxes moitas veces ambiguas ou mesmo contrapostas ó respecto.

O labor avaliador realizado basicamente dende o persoal docente esixe, en calquera caso, unha práctica en extremo respetuosa coa individualidade de cada alumno ou alumna toda vez que resulta inevitable que a avaliación incida directamente sobre o seu propio autoconcepto

(SANTOS GUERRA, 1993b, p. 64)[409]. Opinamos que dependendo da idade do alumnado é interesante ir incorporando progresivamente o hábito de autoanálise en relación ós distintos compoñentes da acción didáctica no eido da EIS. Esta autoavaliación, que implica plantexa-la acción avaliativa dende unha perspectiva mixta e "coavaliadora", (BOLÍVAR, 1995, p. 162, CASANOVA, 1995, p. 80; REYZÁBAL, 1995, p. 80) verase ampliada co desenvolvemento de estratexias de avaliación mutua realizadas de xeito recíproco entre estudiantes (CASANOVA, 1995, p. 81; BOLÍVAR, 1995, p. 163; REYZÁBAL, 1995, p. 81; JORBA e SANMARTÍ, 1996, p. 110; DUÑACH, 1997, p. 80).

Na base de toda acción avaliadora dentro do marco da EIS, e sobre todo se a mesma se sitúa especificamente en referencia ó alumnado, ha de asentarse a existencia dunha previa clarificación colexiada en torno ás metas pretendidas con tal acción. Tan só deste xeito se poderá executar unha avaliación de alumnos e alumnas eficaz e valorada como un compoñente substancial da práctica educativa. Concordamos pois coa afirmación de BOLÍVAR (1995, p. 100): *"es prioritario y más relevante que el qué evaluar o el cómo hacerlo, plantearse, a nivel de centro para qué evaluar"*.

No que atinxe á cuestión das finalidades que orientan a avaliación do alumnado adoita aceptarse a diferenciación entre unha función formativa (destinada á mellora dos procesos educativos) e unha función sumativa (vectorizada hacia a estimación de calidade dun producto educativo)[410] (BLOOM, 1969 e 1971; SCRIVEN, 1972; CASANOVA, 1995; JORBA e SANMARTÍ, 1996; ROSALES, 1998). Ámbalas funcións da avaliación revélanse como complementarias de tal xeito que na opinión de FERNÁNDEZ PÉREZ (1994) a tarefa de avaliar *"será de mayor calidad intrínseca, en la medida en que su organización, incluída su periodicidad y tiempos, facilite que la evaluación formativa dé luz sobre lo que la evaluación sumativa primordialmente busca y, a su vez, la evaluación sumativa pueda arrojar alguna luz sobre lo que primordialmente interesa a la evaluación formativa* (p. 815).

---

[409] *FERNÁNDEZ PÉREZ (1994, p. 769) tense referido neste eido á "brutalidade xeométrica" da escola, carente de toda finura, e que produce efectos verdadeiramente crueis dentro do endocampo do alumnado.*

[410] *Esta categorización tipolóxica da avaliación foi proposta inicialmente por Scriven en 1968. Cómpre considerar que os termos matrices -"formative" e "sumative"- posúen en lingua inglesa un campo semántico maior que o que teñen en castelán ou en galego. Algunhas propostas ó respecto teñen suxerido a conveniencia de utilizar por mor da súa maior precisión denominacións como "avaliación sobre o proceso" e "avaliación terminal".*

A avaliación formativa insértase no mesmo discurrir do proceso de ensino e aprendizaxe - tanto no seu inicio, como nas secuencias intermedias ou no remate do mesmo[411]- polo que a continuidade revélase como unha característica marcadamente definitoria destes procesos. As decisións que enraízan nesta avaliación son de carácter estrictamente pedagóxico dado que as mesmas tratan de acadar unha regulación das condicións da aprendizaxe e polo tanto un incremento da calidade nos procesos educativos formalizados. A esta regulación tense referido CASANOVA (1995) co termo *"ajuste de procesos"* (p. 67).

Mentres CHADWICK e RIVERA (1990, p. 40) poñen de relevo a funcionalidade que posúe unha avaliación formativa do alumnado para a mellora deste no marco da acción didáctica, OTERO GUTIÉRREZ (1995, p. 10) salienta o seu carácter de axuda para os distintos campos do proceso educativo entre os que se inclúe a EIS e SANTOS GUERRA (1993b, p. 64) destaca o seu papel como facilitador dos mecanismos de retroalimentación de tal proceso.

Pola súa parte BOLÍVAR (1995, pp. 54-55) refírese á necesidade de que, dende unha perspectiva formativa, a avaliación oferte indicadores da evolución dos sucesivos niveis acadados polo alumnado -neste caso en relación á EIS- coa conseguinte aplicación de mecanismos correctores e optimizadores.

En resume a avaliación formativa no ámbito da EIS pretende unha regulación pedagóxica, a xestión dos erros e o reforzo dos éxitos do alumnado. Dende esta perspectiva tal regulación debe artellarse en base a unha análise referida á totalidade das fases do proceso educativo.

En calquera caso compartimos con CORTADA (1993, p. 35) a atribución á avaliación no eido da EIS dun carácter esencialmente formativo polo que a súa meta ha de ser necesariamente o reaxuste do proceso educativo en base ás incidencias observadas ó longo do mesmo. Tal como se afirma no Decreto 245/1992 que establece o currículo da etapa de educación primaria para a Comunidade Galega *"A avaliación debe de analizar e valora-lo papel de tódolos elementos que interveñen no procesos educativo. Debe ser realizada coa perspectiva de regula-los procesos de ensinanza-aprendizaxe, revisa-las estratexias de*

---

[411] *Algunha aproximación á avaliación formativa -ALLAL (Cit. por JORBA e SANMARTÍ, 1996, p. 46)- distingue diversas modalidades de avaliación formativa e utiliza o termo "interactiva" para a avaliación formativa integrada no proceso de ensinanza e aprendizaxe e os termos "proactiva" ou "retroactiva" en caso contrario.*

actuación na aula, programar plans concretos de reforzo para o alumnado que o requira, determinar accións titoriais e formas de colaboración cos pais e coas nais...".

Pola contra a función sumativa da avaliación no ámbito da EIS ten como propósito o establecemento de balances conclusivos sobre a evolución do alumno ou da alumna e a comunicación desta información con vistas a ulteriores actividades académicas ou profesionais. A avaliación sumativa aparece pois orientada, no ámbito da EIS, hacia o establecemento dun balance sobre as actitudes desenvolvidas, a estimación do grao de consolidación das capacidades en cada alumna ou alumno e a acreditación dos progresos en relación cos obxectivos plantexados (JORBA e SANMARTÍ, 1996, pp. 49-51; DUÑACH, 1997, p. 73).

Consideramos que a función sumativa da avaliación adoece, en termos comparativos, de significadas restriccións: presenta un carácter conclusivo, xeraliza a partir de datos parciais, avalia a totalidade dos obxectivos, etc. (JORBA e SANMARTÍ, 1996, p. 50).

De calquera xeito ámbalas funcións da avaliación -a formativa e a sumativa- proxéctanse con diferente peso específico sobre os distintos momentos que constitúen o proceso de ensino-aprendizaxe. É comunmente aceptada unha categorización en tres momentos avaliativos: inicial, procesual e final (CHADWICK e RIVERA, 1990; ROSALES, 1990 e 1998; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994; CASANOVA, 1995; BOLÍVAR, 1995; REYZÁBAL, 1995; OTERO GUTIÉRREZ, 1995).

A avaliación inicial -tamén denominada predictiva ou diagnóstica- baséase, no marco da EIS, na pretensión de determina-la situación do alumnado ó iniciar un proceso de ensinanza-aprendizaxe e de planifica-la axuda pedagóxica -adecua-los programas de educación para a igualdade, organiza-lo grupo-clase, etc.- de acordo coa situación inicial de tal alumnado e considerando os diversos condicionantes externos.

A avaliación inicial diríxese pois hacia un coñecemento necesario, para basear unha acción efectiva no que á EIS se refire, das *"estructuras de acollida"* (HALWACHS, Cit. por JORBA e SANMARTÍ, 1996, p. 38). Este constructo indica o conxunto de conductas, representacións e xeitos espontáneos de razoar de cada estudiante e aparece constituído especialmente por tres factores: coñecementos e hábitos adquiridos en aprendizaxes previas, coñecementos

adquiridos en experiencias anteriores da vida ordinaria e valores, actitudes e hábitos implantados.

A necesidade da avaliación diagnóstica xustifícase ademais pola información que facilita sobre a situación particular de cada alumno ou alumna en relación cos requisitos previos para o desenvolvemento da EIS na escola. Supoñer que a totalidade de estudiantes teñan xa adquiridos tales prerrequisitos, sen que iso sexa unha realidade, pode hipotecar gravemente o proceso de educación en igualdade que se pretende activar (JORBA e SANMARTÍ, 1996, p. 40). Resulta tamén necesario que o alumnado tome conciencia dos seus prexuízos e ideas previas en relación ó ámbito da EIS polo que é especialmente importante comunicar ó grupo-clase e a cada alumno e alumna os resultados da avaliación inicial (pp. 42-43). A este respecto ROSALES (1998, p. 157) tense referido á*"avaliación diagnóstica puntual"* destacando o carácter formativo da mesma xa que tenta interpretar aspectos específicos -xeralmente dificultades no alumnado- para tomar decisións encamiñadas á súa superación. Ademais, para CHADWICK e RIVERA (1990, p. 41) este momento da avaliación cumple aínda outra finalidade de tipo explicativo dado que deberá de permiti-la identificación e a explicación etiolóxica das carencias ou das limitacións que presenta o alumnado (no noso caso en relación á EIS).

A avaliación procesual implica a valoración continuada do proceso de traballo no ámbito da EIS como parte integrada no proceso de ensinanza e aprendizaxe polo que a súa aplicación resposta a plantexamentos netamente formativos (CASANOVA, 1995, p. 77; REYZÁBAL, 1995, p. 77). Consideramos, seguindo a estas autoras, que desenvolver unha avaliación procesual e continua garante a mellora do proceso xeral de ensinanza e aprendizaxe e de cada un dos sectores que o integran.

Aínda que o prazo de tempo no que se realiza a avaliación procesual na EIS non está previamente estipulado, aparecendo marcado tan só polos obxectivos establecidos concordamos con CASANOVA (1995, p. 77) en que o prazo temporal para a avaliación procesual das actitudes será sempre amplo dado que no caso contrario tal avaliación sería superficial.

A avaliación final oriéntase á comprobación de resultados obtidos no eido da EIS no remate das secuencias de ensinanza e aprendizaxe e conforma unha parte esencial para a definición da función sumativa asimilada ó proceso avaliador[412].

CASANOVA (1995, pp. 78-79) postula tres referentes distintos para a interpretación da avaliación final: os criterios de avaliación previamente establecidos, a avaliación inicial realizada a cada alumno ou alumna e as capacidades desenvolvidas polo resto do grupo.

4.6.2.2. Os criterios de avaliación en EIS

Segundo o seu normotipo -tipoloxía do referente empregado na avaliación- esta pode ser catalogada como nomotética (baseada nun referente externo) ou como idiográfica (con referente interno). A avaliación nomotética categorízase á súa vez como normativa (valoración do alumnado en función no nivel do grupo no que cada discente se integra, implicando polo tanto unha ordenación do alumnado polo que non resulta axeitada para ser desenvolvida no ámbito da EIS) ou como criterial (realizada en función de criterios externos correctamente formulados) (CASANOVA, 1995, pp. 69-73; REYZÁBAL, 1995, pp. 69-71; JORBA e SANMARTÍ, 1996, p. 50). Ata hai relativamente pouco tempo o modelo predominante na práctica educativa era claramente o normativo (Cfr. GARCÍA RAMOS, 1989, p. 44).

Dado que, tal como xa queda indicado con anterioridade, a avaliación do alumnado no ámbito da EIS ha de referirse ás súas capacidades e ó nivel de desenvolvemento das mesmas en función da singularidade persoal e circunstancial de alumnos e alumnas queda claro que a avaliación sitúase dentro da categorización idiográfica. O realizala supón a práctica dunha sólida avaliación inicial proxectada en cada alumno e alumna. Un modelo avaliador referido ás capacidades configura un formato axeitado para o eido actitudinal aínda que supón un choque frontal coa filosofía de vida predominante no mundo desenvolvido caracterizado como capitalista e radicalmente competitivo. Nesta dirección destacamos con REYZÁBAL (1995, pp. 74-75) a necesidade lóxica da incorporación do idiográfico ós criterios de avaliación.

---

[412] *A pesar diso algunhas aproximacións a este eido diferencian entre avaliación final e avaliación sumativa en base a diferencias na amplitude de ámbolos conceptos: o primeiro concluiría calquera unidade esencial do proceso de ensino e aprendizaxe polo que non tería carácter sumativo mentres que o segundo remataría fases ou etapas de maior amplitude.*

Para o desenvolvemento da avaliación do alumnado dende unha perspectiva idiográfica construída en base ás capacidades revélanse como estrictamente necesarios os criterios de avaliación que son conceptuados, segundo JORBA e SANMARTÍ (1996, p. 56), como operadores de síntese que se caracterizan porque:

* Enumeran as operacións que caracterizan a un traballo e o grao de aceptabilidade de cada unha destas operacións.

* Son formulados do xeito máis concreto posible para que o alumnado poida facer unha representación correcta deles.

* Son pertinentes ós obxectivos máis xerais

As mesmas características da avaliación actitudinal conlevan a esixencia de criterios. Así para YUS (1996b, p. 65) resulta fundamental a vía inferencial para a avaliación das actitudes: *"temos que deduci-las aprendizaxes a partir de determinados indicadores ou comportamentos"* e nesta situación posúe sentido o establecemento de pautas criteriais. Polo demais este autor pon énfase no escaso número proporcional de criterios de avaliación explicitados nos currículos oficiais tanto para a EIS como para os demais temas transversais.

Pola nosa parte concordamos con ROSALES (1998, pp. 154-155) na conveniencia de combina-los diversos tipos de criterios -que este autor categoriza en *"individualizados"* (avaliación do alumno ou alumna en base á súa situación de partida, ás súas capacidades e ós seus condicionamentos), *"lóxico-científicos"* (criterios establecidos en base a aqueles resultados que son considerados desexables), e *"normativos"* (criterios establecidos en base a referentes que posúen mostras representativas)- para a optimización da práctica avaliadora.

Na opinión de FERNÁNDEZ PÉREZ (1994, p. 800) unha correcta avaliación no eido da EIS, en tanto que aspecto transversal constituído por valores e actitudes, deberá de aparecer necesariamente centrada tanto nos aspectos negativos e positivos nos que se concreta este aspecto transversal como nos diversos niveis de calidade que poden distinguirse na dimensión afectiva e moral.

**** A presencia da EIS nos criterios de avaliación do currículo de educación primaria***

No contexto tecnolóxico no que se baseaba a Reforma educativa de 1970 a avaliación de actitudes limitábase a avaliar comportamentos do alumnado como manifestación das actitudes. Coa implantación da Reforma de 1990, baseada en postulados cognitivo-

constructivistas, BOLÍVAR (1995, pp. 93-94) ten posto de manifesto a existencia dunha notable contradicción presente nos currículos oficiais: tras destaca-la novidade da introducción dos contidos actitudinais e dos valores, estes cáseque están totalmente ocultos nos criterios de avaliación explicitados que son maioritariamente referidos a contidos de tipo conceptual e procedemental. Por exemplo na etapa de educación primaria os criterios de avaliación oficialmente expresados para cada unha das áreas desta etapa obvian maioritariamente os diversos aspectos integradores da EIS ou de calquera outro factor relacionado coa transversalidade.

Unha análise dos criterios de avaliación explicitados no Decreto 245/1992 (DOG do 14 de agosto), polo que se establece o currículo de educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, para cada unha das áreas que conforman esta etapa permítenos constatar que no mesmo unicamente se expresan criterios de avaliación con relación ó campo da EIS -polo demais establecidos de xeito indirecto e bastante tanxencial- nun número exiguo de áreas curriculares (unicamente en tres)[413]. A continuación faremos referencia a cada unha destas áreas detallando os diversos criterios de avaliación expresados.

Área de "Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural"

Entre os criterios de avaliación sinalados para esta área na Comunidade Galega[414] polo Decreto 245/1992, inclúese unha referencia explícita á valoración diferencial e respetuosa entre os sexos entendida como un elemento máis da diversidade dos seres humanos: *"Emprega-lo diálogo para supera-los conflictos e mostrar, na conducta habitual e no uso da linguaxe, respeto e valoración das persoas e os grupos de diferente idade, sexo, raza, crenzas e opinións"*. Na exposición explicativa que acompaña ó enunciado do criterio o texto fai a indicación de que para a avaliación *"comprobarase que o alumnado ten desenvolvido actitudes de tolerancia e respeto ás persoas e grupos de características diferentes, e que*

---

[413] *Non se recolle no currículo de educación primaria ningún criterio de avaliación explícito referido, directa ou indirectamente, á EIS nas áreas de lingua estranxeira, educación artística, matemáticas e educación física.*

[414] *No Anexo ó R.D. 1006/1991 que establece as ensinanzas mínimas na etapa de educación primaria figuran dúas referencias a criterios de avaliación da área de "Coñecemento do Medio Natural, Social e Cultural" nas que máis ou menos indirectamente se ten en conta a igualdade entre os sexos:*

* *"Describir la evolución de algunos aspectos característicos de la vida cotidiana de las personas (vestido, vivienda, trabajo, herramientas, medios de transporte) en las principales etapas históricas de la humanidad".*
* *"Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar en su conducta habitual y en su lenguaje el respeto y valoración de las personas y los grupos diferentes en edad, sexo, raza, creencias y opiniones".*

recurre ó diálogo de maneira habitual para supera-las diferencias que poidan xurdir na súa relación cos demais".

Área de "Lingua Castelá e Literatura"

Nesta área[415] explicítase o criterio de *"Identificar en textos orais e escritos habituais, determinados temas e usos da lingua que supoñan unha discriminación social, racial, sexual ou doutro tipo e tender hacia a autocorrección"*. Este criterio aparece acompañado do parágrafo explicativo correspondente no que se sinala que *"Este criterio de avaliación presta atención á capacidade dos alumnos e alumnas para detectar certos usos da lingua que supoñan unha discriminación. Preténdese desenvolver unha actitude crítica perante mensaxes que reciben na súa vida cotiá e unha busca de alternativas na propia expresión para correxir estes usos. Atenderase a expresións, chistes, exemplos, ilustracións, etc. que forman parte da comunicación do alumnado".*

Área de "Lingua e Literatura Galega"

En relación ós criterios de avaliación para a área de Lingua e Literatura Galegas, o currículo para a Comunidade Galega contempla a necesidade de *"Identificar, en textos orais e escritos habituais, determinados temas e usos da lingua que supoñan unha discriminación social, racial, sexual ou doutro tipo"* engadindo a continuación a aclaración: *"Este criterio presta atención á capacidade do alumnado para detectar certos usos da lingua que supoñan unha discriminación. Preténdese desenvolver unha actitude crítica perante mensaxes que alumnos e alumnas reciben na súa vida cotiá e unha busca de alternativas na propia expresión para correxir estes usos".*

4.6.2.3. A obtención de información para a avaliación da EIS

No que atinxe á recolleita de datos necesaria para a realización dunha avaliación realmente valiosa do alumnado centrada nos aspectos actitudinais, cabe diferenciar, seguindo a

---

[415] *O R.D. 1006/1991 de ensinanzas mínimas recolle nos seus criterios de avaliación para esta área o de "Identificar en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual o de otro tipo y tender a la autocorrección". No Anexo a este Real Decreto postúlase tamén -dentro dos criterios de avaliación para a área de "Lengua Castellana y Literatura para las Comunidades con lengua propia"- o de "Identificar en textos orales y escritos de uso habitual planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual o de otro tipo y tender a la autocorrección".*

CASANOVA (1995), dous niveis categoriais: *"técnicas"* e *"instrumentos"*. O primeiro posúe maior amplitude conceptual, dado que os instrumentos fan referencia ós diversos útiles específicos nos que se pode concretar cada unha das técnicas.

Outorgamos relevancia ó feito de que tanto as técnicas como os instrumentos utilizados na avaliación do alumnado en EIS se asenten sobre unha clara orientación hacia a motivación. FERNÁNDEZ PÉREZ (1994, pp. 769-770) salienta ó respecto a conveniencia de avalia-los aspectos actitudinais negativos dun xeito simultáneo con outros aspectos positivos. Isto adoita conlevar para o profesorado un nivel de esforzo loxicamente máis elevado e unha maior autoesixencia.

Habida conta da incidencia da avaliación sobre o autoconcepto de alumnos e alumnas (OTERO GUTIÉRREZ, 1995, p. 8), estamos de acordo con aquelas voces que insisten na necesidade de incorporación á acción avaliadora na EIS daqueles mecanismos que potencian a propia autoavaliación desenvolvida polo alumnado: *"Resultan especialmente valiosos para la evaluación de actitudes instrumentos de autoevaluación del alumnado y de coevaluación que, entre otras capacidades, favorecen el desarrollo de la reflexión sobre el propio aprendizaje, de la autonomía, de la autoestima y la formación de una imagen cada vez más ajustada a sí mismo"* (MEC, 1993, p. 64).

A recolleita de información para a avaliación do alumnado ten sido a miudo abordada recurrentemente dende a esixencia de fiabilidade e de validez en relación ás técnicas e instrumentos utilizados. Sen embargo no eido concreto da EIS consideramos, seguindo a BOLÍVAR (1995, p. 109), que o que resulta prioritario é a reivindicación de que esas categorías instrumentais proporcionen realmente información útil de cara á acción avaliativa (aínda sen desdeñar, loxicamente, a necesaria fiabilidade e validez nos mesmos). Sostén este mesmo autor que unha avaliación actitudinal debe de orientarse nun sentido contrario á utilización de portais de acceso á información nos que se plantexe a ultranza e de xeito esaxerado a demanda de obxectividade (p. 110).

Coinciden varias opinións -YUS (1996b, pp. 66-67); SANTOS GUERRA (1984a, p. 236; 1993a, p. 54)- na complexidade que conleva o definir un cadro de técnicas e instrumentos avaliativos para a EIS -ou para calquera tema transversal- no alumnado. A este respecto concordamos con FERNÁNDEZ PÉREZ (1994, p. 818) sobre o carácter instrumental e

posibilista que presenta en principio calquera técnica de avaliación: *"Los mejores instrumentos de evaluación, elaborados con el más sólido fundamento científico por los más brillantes expertos, pueden convertirse en catastróficos en manos de un profesor inepto (...) Por otra parte al igual que otros profesionales huímos, en la medida de lo posible, del esfuerzo permanente del pensamiento reflexivo, crítico-constructivo: preferiríamos, por comodidad, la existencia de algoritmos o recetas terminadas"*. Cómpre poñer de manifesto que as diferentes modalidades de avaliación distínguense máis polos obxectivos que perseguen que polos instrumentos que utilizan, de tal xeito que un mesmo instrumento pode ser útil para diferentes modalidades de avaliación (JORBA e SANMARTÍ, 1996, p. 36). O requisito básico que ha de caracterizar ós portais informativos na avaliación é o de que estes han de ser axeitados ó tipo de información que se pretende obter (GIMENO e PÉREZ, 1993; REYZÁBAL e SANZ, 1995a, p. 34; 1995b, p. 126; DUÑACH, 1997, p. 76). De calquera xeito estamos de acordo con CASANOVA (1995, p. 140) na relevancia que esta autora confire ó deseño das técnicas de avaliación para acada-lo éxito na tarefa avaliadora desenvolvida a partir das produccións do alumnado.

É necesario insistir na necesidade de atender ós mecanismos de control sobre a recolleita de datos que posibiliten a avaliación no eido da EIS. Neste sentido son relevantes as estratexias baseadas no perspectivismo plural -mediante, por exemplo, a adopción de mecanismos de triangulación- que facilitan o contraste da información obtida e que poden referirse tanto ás fontes informativas como ós axentes encargados do proceso avaliador, ás accións desenvolvidadas con finalidade avaliadora, ós momentos nos que se recaban os datos ou ós lugares nos que se aplican as técnicas e instrumentos de avaliación (SANTOS GUERRA, 1993a, pp. 116-1123; REYZÁBAL, 1995, pp. 141-142; CASANOVA, 1995, pp. 140-142).

En xeral aparece referenciado en distintas fontes un amplo abano de técnicas e de instrumentos para o desenvolvemento de cada unha de tales técnicas de avaliación actitudinal que poden ser proxectados na avaliación da EIS: véxase por exemplo SANTOS GUERRA (1984a) ou YUS (1996b). A continuación deterémonos nunha breve aproximación a algúns dos portais de maior potencial no que atinxe ó acceso á información para a avaliación do alumnado en EIS.

1. Observación do alumnado:

A maioría das aproximacións ás técnicas de avaliación actitudinal salientan o fundamental papel desenvolvido pola observación como técnica de recolleita de datos. Como moi ben indica ROSALES (1990, p. 81) a utilización doutras técnicas *"no debería dejar de ser un componente secundario y complementario respecto a los procedimientos basados en la observación, que debería ocupar un lugar de creciente importancia sobre todo en niveles básicos de enseñanza"* (p. 81). Para GIMENO e PÉREZ (1993, p. 127) a observación resulta imprescindible para detectar na práctica o reflexo das construccións subxectivas do alumnado.

Loxicamente a observación constitúe un acto inferencial a partir de conductas do alumnado pero é necesario que este acto sexa planificado, realizado de xeito continuado e rexistrado convenientemente para evitar sesgos e prexuízos distorsionadores da acción avaliadora. En calquera caso cómpre insistir en que non se trata unicamente de observar pasivamente senón de crear situacións nas que os valores que desexamos promover afloren e sexan asequibles á observación (BOLÍVAR, 1995, p. 114).

SANTOS GUERRA (1993a, pp. 96-99) clasifica distintas posiblidades de pares tipolóxicos para a clasificación da técnica de observación: libre-estandarizada, narrativa-atribuída, significativa-perceptiva, de rexistro inmediato-de rexistro diferido, natural-de laboratorio, lonxitudinal-transversal, holística-fragmentaria, múltiple-única, ubicua-en lugar único. Nós referirémonos especialmente -seguindo a ROSALES (1998)- á categorización plantexada no eixo dual observación naturalista-observación sistemática.

Dende os postulados da observación naturalista teñen sido criticados os plantexamentos que defenden a observación sistemática dado que se entende que a obxectividade de resultados adoita constituír unha falacia. Dende a posición contraria afírmase a miudo que os enfoques naturalistas resultan pouco fiables. Pola nosa parte concluímos con CROLL (1995, p. 190) que resulta equívoco comparar resultados obtidos en base a ámbolos plantexamentos e que os dous enfoques han de ser utilizados de xeito complementario e non excluínte.

Caracterízase a observación naturalista -que acadou un notable auxe a raíz da promoción da investigación cualitativa nos anos setenta- pola non utilización de instrumentos de observación previamente elaborados, por tomar en consideración as características do contorno e por presentar unha aspiración holística global (ROSALES, 1998, p. 181-183). Este

formato de observación distínguese ademais polas notas de continuidade, participación e apertura.

Este formato de observación presenta algunhas limitacións relacionadas coa súa propia esencia. Así por exemplo chaman a atención RODRÍGUEZ et al. (1996, p. 151) sobre o feito de que a observación naturalista pode ser víctima dos elementos contextuais ou dos de natureza perceptiva que poden implicar unha modificación do observado.

O rexistro anecdótico e os diarios de clase constitúen instrumentos axeitados para a arquivación de datos obtidos da observación e para posibilita-la posterior análise dos mesmos.

Pola súa parte a obsevación sistemática, caracterizada pola utilización de instrumentos de recolleita de datos previamente concertados e pola asepsia en relación ó contorno circunstancial, plantexa a observación tendo en conta a idoneidade con respecto á definición precisa de obxectivos, á sistematización, á delimitación de datos a recoller e ó rexistro dos datos (REYZÁBAL, 1995, p. 128).

Dende a perspectiva da observación sistemática como técnica de avaliación a maioría de autores e autoras refírense como instrumentos preferenciais de recolleita informativa ás escalas de estimación e ás listas de control. As características destes instrumentos atópanse explicitadas -entre outras fontes- en GARCÍA RAMOS (1989, pp. 68-75); SANTOS GUERRA (1993a, pp. 85-86); FERNÁNDEZ PÉREZ (1994, pp. 828-830); BOLÍVAR (1995, pp. 118-131); CASANOVA (1995, pp. 144-180); REYZÁBAL (1995, pp. 144-175); ROSALES (1988, pp. 128-130 e 1998, pp. 180-181). En calquera caso tódolos instrumentos referidos han de caracterizarse por respeta-las esixencias de validez, fiabilidade e viabilidade (ROSALES, 1998, p. 181).

Dadas as dificultades que presenta unha observación rigurosa e o rexistro de datos en situacións de comunicación dinámica -variedade de factores, rapidez, dificultade de análise, irrepetibilidade, etc.- pode resultar efectiva e funcional para a avaliación da EIS a recolleita de datos por medio de gravacións (tanto de audio como de vídeo). Nesta liña CROLL (995, pp. 67-71) destaca a eficacia da gravación daqueles núcleos que se pretenden avaliar en base ós inconvenientes que presenta o que este autor denomina *"live observation"* (observación directa en vivo). Estas gravacións presentan algúns problemas -aceptación das persoas implicadas na gravación, selección dos tramos gravados, etc.- pero pola contra a riqueza de

datos que esta técnica oferta pode ser considerable e as posibilidades de autoavaliación e de coavaliación que permite son tamén interesantísimas (Véxase CASANOVA, 1995, p. 133; REYZÁBAL, 1995, pp. 173-174; CROLL, 1995, p. 69).

A observación como técnica avaliadora pode centrarse dun xeito especial na análise de incidentes críticos ós que se lles atribúe manifestación actitudinal. A este respecto LAFOURCADE (Cit. por ROSALES, 1988, p. 131) sinala como condicións para unha correcta obsevación incidental o significado pedagóxico das conductas, a constatación do contexto no que se producen e a prontitude na anotación do incidente que ha de ser inicialmente interpretado (esta interpretación axustarase con posterioridade). O número de incidentes analizados está directamente relacionado coa complexidade dos contidos, basicamente actitudinais, que conforman a EIS na escola (ROSALES, 1988, p. 88). A interpretación dos datos recollidos da observación incidental non debe de realizarse dun xeito aillado senón que os mesmos han de ser considerados de xeito integrado dentro dunha secuencia temporal relativamente dilatada (BOLÍVAR, 1995, p. 118).

Máis alá da tipoloxía da observación cabe salientar que a mesma ha de estar sometida a unha planificación previa en base á definición clara e precisa dos obxectivos e ó rexistro de datos en soportes convenientes (SANTOS GUERRA, 1993a, p. 54; REYZÁBAL, 1995, p. 128). A observación pode, ademais, resultar enriquecida mediante a incorporación dun axente observador externo o que permite análises que adoitan supera-la mera descripción de feitos e que amplía a atribución de significados ós acontecementos descritos. Por fin destacamos, con SANTOS GUERRA (1993a, p. 76), a conveniencia de contraste ó que cómpre someter aqueles datos ós que se accedeu por medio da observación.

2. Análise de producciónns do alumnado:

Os traballos desenvolvidos polo alumnado e baseados tanto na producción escrita como na oralidade ou en calquera outro formato -con especial saliencia das producciónns artísticas- ben sexa no marco da aula ou fóra dela, poden constituír unha fonte de acceso a datos de notable interese para unha avaliación actitudinal daquel (REYZÁBAL, 1995, pp. 139-140; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994, pp. 832-833). Estas producciónns aínda que presentan algúns inconvenientes -relacionados sobre todo co obxecto de avaliación- poden facilitar diversa

información relevante sobre a consecución de obxectivos complexos (GARCÍA RAMOS, 1989, p. 127).

A pesar de que as producciónns de tipo oral se adapten mellor ás esixencias plantexadas pola avaliación actitudinal do alumnado, tamén é posible desenvolve-la mesma por medio da análise das composicións e producciónns escritas -en especial se estas son de tipo "ensaio"- realizadas por alumnos e alumnas (ROSALES, 1998, p. 177); tal afirmación enraíza na potenciación da libre expresión que este instrumento implica (p. 127). Este autor cita como formatos con maior interese dentro desta tipoloxía productiva os desenvolvementos escritos abertos así como aqueloutros baseados en estímulos de tipo visual (fotografías, debuxos, etc.). O mesmo autor recoñece, sen embargo, que estes instrumentos presentan notables limitacións -(pp. 173-174)- sendo preferible a utilización da conversa oral con alumnos e alumnas toda vez que adoita permiti-la obtención -empregando de xeito simultáneo técnicas de observación- considerable información complementaria e de orixe paratextual facilitada por medio da xestualidade, dos rexistros irónicos, etc.

Igualmente podería ser incluída entre as producciónns do alumnado que posúen maior saliencia a efectos de acceso a información de interese para a avaliación actitudinal -centrada neste caso no eido da EIS- o "role playing" constituído pola dramatización mediante o diálogo e a improvisación de situacións que presenten conflictos con transcendencia moral polo que se deben referir a contextos de referencia que orixinen distintas interpretacións e permitan ofertar análises diferenciadas (Véxase por exemplo BOLÍVAR, 1995, pp. 161-162).

3. Intercambios orais:

Esta técnica constitúe unha fonte de información para a avaliación da EIS no alumnado da etapa de educación primaria relativamente limitada dado que boa parte dos instrumentos de avaliación actitudinal baseados nos intercambios orais unicamente se indican para ser utilizados, por mor da existencia de certo nivel de complexidade na súa particular configuración, a partir do segundo ciclo desta etapa educativa.

Entre os instrumentos a través dos que se articulan os intercambios orais como técnca avaliadora na EIS salientan a entrevista, tanto de tipo estructurado como semidirectivo ou mesmo aberto (ROSALES, 1988, pp. 124-125; GIMENO e PÉREZ, 1993, p. 127; CASANOVA, 1995, pp. 131-134; REYZÁBAL, 1995, pp. 131-134; BOLÍVAR, 1995, pp.

156-160), os debates, coloquios e asembleas (REYZÁBAL, 1995, pp. 138-139; BOLÍVAR, 1995, pp. 160-162) e a narración de historias vividas (BOLÍVAR, 1995, pp. 172-174).

Da entrevista afirma SANTOS GUERRA (1993a, p. 77) que constitúe unha técnica de avaliación máis democrática que a observación ou a experimentación dado que está construída sobre a apertura de canles de participación directa do alumnado. De tódolos xeitos o mesmo autor sinala -(p. 81)- unha característica da entrevista que pode incidir sobre a súa funcionalidade como técnica informativa: a necesidade de adecuación a cada contexto particular polo que non cabe dictar normas que sexan válidas para tódalas situacións, persoas e realidades. Por esta razón o tacto e a experiencia da persoa que realiza a entrevista resulta fundamental, sendo necesario que a persoa que realiza a entrevista posúa habilidades tanto como orientadora da búsqueda de información como receptora da mesma polo que será necesario saber escoitar correctamente (SANTOS GUERRA, 1993a, p. 85).

ROSALES (1988, p. 125) insiste na importancia que na entrevista se ha de dar ós factores complementarios da mesma -ton, xestualidade, reaccións corporais, etc.- dos que se pode inferir información de considerable incidencia no conxunto da acción avaliadora.

En xeral pode resultar conveniente que para unha correcta e profunda análise da información presente nas entrevistas estas sexan gravadas en soporte audio ou vídeo. O rexistro da entrevista leva aparellas vantaxes e invonvenientes (Véxase SANTOS GUERRA, 1993a, p. 101). No caso de que tal proceder suscitara reticencias entre os suxeitos entrevistados deberíase de anota-la información obtida (CASANOVA, 1995, p. 133).

As formas de interacción verbal -sexan estas de xestión dual (diálogo) ou multixestionadas (conversa)- constitúen un instrumento avaliador de grande utilidade para inferir datos relacionados coa situación do alumnado ante a EIS. A aplicación do mesmo implica que os intercambios orais nas aulas han de formar parte de estratexias didácticas normalizadas. Do mesmo xeito para a incorporación da interacción verbal ós procesos de avaliación actitudinal é necesario salientar que se require de certo entrenamento no profesorado e da superación do umbral de incertidume co que o persoal docente adoita afronta-la saída das rutinas nas que loxicamente se sinte máis seguro e cómodo (AA.VV., 1994, p. 66).

4. Cuestionarios e escalas de actitudes[416]*:*

Aínda que as técnicas de tipo cuantitativo son escasamente empregadas na avaliación actitudinal podería presentar certo interese a súa utilización, sobre todo se se rexeita a pretensión dunha excesiva rigorosidade formal. Nesta dirección BOLÍVAR (1995, p. 135) recomenda a utilización de instrumentos do tipo dos cuestionarios orientados cuantitativamente como ferramentas potencialmente interesantes para o desenvolvemento da avaliación inicial e mesmo da avaliación sumativa. Nesta liña, e como exemplo de instrumento cuantitativo para a avaliación inicial, JORBA e SANMARTÍ (1996, p. 60-664) e DUÑACH (1997) propoñen o cuestionario *KPSI ("Knowledge and Prior Study Inventary")*, construído con ítems interrogativos que pretenden acadar información sobre os coñecementos que cada alumno ou alumna pensa que domina sobre un campo concreto (no noso caso en relación á EIS)[417].

As enquisas son suxeridas para ser utilizadas basicamente como instrumento para solicitar información ó alumnado sobre diferentes elementos configuradores dos programas de aula. As súas características e esixencias poden ser consultadas por exemplo en REYZÁBAL (1995, pp. 135-136 e 160-165) e en CASANOVA (1995, pp. 134-136).

A maioría das referencias a este ámbito sinalan como instrumentos básicos as escalas tipo Likert e as escalas de diferencial semántico (Véxase ó respecto ROSALES, 1988, p. 127; VISAUTA, 1989, pp. 177-183; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994, pp. 831-832; BOLÍVAR, 1995, p. 136).

4.6.2.4. A relevancia do profesorado como axente avaliador no ámbito da EIS

Consideramos axentes de avaliación a aqueles que se encargan de recabar información, de construír xuízos avaliativos e de adopta-las decisións axeitadas. Dende unha perspectiva pedagóxica que sexa síntese de honestidade profesional e de intelixencia técnica, é evidente

---

[416] *A proliferación de escalas actitudinais arranca da aseveración de Thurstone, realizada en 1928, de que as actitudes eran medibles. Catro anos despois Likert deseñaba un modelo de escala a ese efecto. Os intentos epigonais foron a partir desas datas numerosísimos.*

[417] *Aínda que este instrumento permite analizar sobre todo conceptos e procedementos cabe aplica-lo tamén ó ámbito actitudinal. A resposta a estes ítems realízase en base a unha escala que recolle distintas posibilidades de dominio dos aspectos en cuestión. A principal limitación do instrumento radica precisamente no feito de que emite información sobre aquelo que o alumnado cre que domina e non sobre o que realmente domina. O diálogo entre a totalidade do alumnado pode xerar información complementaria útil para esta avaliación inicial.*

que a avaliación é tarefa aberta á totalidade dos axentes que dentro do proceso de ensinanza e aprendizaxe teñen algunha aportación que desenvolver (profesorado, alumnado, dirección do centro escolar, familias, persoal técnico e experto en educación, Administración Educativa, algunhas instancias e organizacións sociais, etc.). Loxicamente algúns destes axentes de avaliación teñen unha incidencia maior que outros: non todos aportan o mesmo nivel de información avaliativa en xeral ou referida a un aspecto concreto, non todos aportan idéntica calidade de información, nin todos poden realizar idénticas funcións dentro da tarefa común de optimiza-la avaliación (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994, p. 787).

Entre os axentes configuradores desta avaliación salientan basicamente o profesorado e o alumnado, que establecen unha relación bipolar, aínda que cabe considerar tamén outros axentes con determinada funcionalidade (por exemplo a propia institución escolar considerada como entidade global) (ROSALES, 1998, p. 150; 1999, p. 271). Evidentemente o alumnado aparece configurado preferentemente como destinatario da acción avaliadora que é deseñada e basicamente executada polo profesorado, aínda que o alumnado pode erixirse en axente directo mediante os mecanismos de autoavaliación e de coavaliación, polo que en última instancia o profesorado configura un axente de maior saliencia dentro do esquema bipolar ó que nos referimos. Así pois de seguido deterémonos brevemente, por mor da súa relevancia en relación ós demais axentes de avaliación, nalgunhas consideracións referidas á acción avaliadora exercida polo profesorado dentro do ámbito da EIS.

En primeiro lugar cabe destaca-la necesidade de que a acción avaliadora desenvolvida polo profesorado se axuste ós parámetros marcados polo particular PCC de cada centro educativo. Lembremos ó respecto que a avaliación configura un dos tópicos estructuradores dos proxectos curriculares e que esta refírese tanto ás aprendizaxes do alumnado como ó desenvolvemento do proceso de ensinanza e aprendizaxe e mesmo ó propio PCC. Unicamente deste xeito, integrada nunha acción planificada, organizada e coherente a avaliación do alumando en relación á equiparación de oportunidades entre os sexos será un instrumento de mellora da práctica educativa neste eido.

Resulta obvia a existencia dunha proxección dos valores do profesorado sobre os diferentes compoñentes da súa práctica educativa e isto ten orixinado fondas polémicas sobre a incidencia dos criterios axiolóxicos particulares de profesoras e profesores nos procesos de avaliación que desenvolven (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994, p. 766). En relación con esta

realidade deducimos unha consecuencia colateral de tal proxección: a conveniencia de intervir na formación do profesorado no que atinxe á educación en valores e á proxección destes nas tarefas avaliativas sobre todo naqueles ámbitos, como o da EIS, nos que se constata unha ampla base actitudinal e un marcado compoñente axiolóxico.

Por outro lado as acción de avaliación que o profesorado desenvolve en relación ó alumnado posúen unha clara proxección sobre as imaxes que do profesorado se constrúen, se difunden e se perciben dentro e fóra da institución escolar de tal xeito que persoal docente síntese avaliado -alomenos dende fóra- na súa propia avaliación do alumnado (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994, p. 765). A existencia deste tipo de prexuízos confire á avaliación -non unicamente á desenvolvida en relación á EIS e ós outros aspectos transversais- unha caracterización particular con implicacións marcadamente diverxentes.

A práctica concreta da avaliación das aprendizaxes do alumnado con respecto ó ámbito da EIS presenta como esixencia para o profesorado a necesidade de controla-la totalidade dos indicadores que puideran poñer de manifesto algún tipo de discriminación sexista ó longo da realización do proceso avaliador. Tal implicación pode concretarse en comportamentos tales como (MAÑERU e RUBIO, 1992, p. 29):

* Valorar en alumnas e alumnos aspectos relacionados coa orde, a limpeza, a corrección nas presentacións e os aspectos intelectuais coa mesma énfase.

* Elaborar probas para a avaliación baseadas en contidos relevantes tanto para alumnas como para alumnos.

* Evita-los condicionamentos da avaliación por parte das expectativas previas con respecto ó sexo do alumnado.

* Crear unha comisión encargada de realiza-lo seguimento e avaliación das accións de EIS a diferentes niveis dentro do centro escolar.

A función do profesorado como axente de avaliación no eido da EIS tamén pode aparecer obstaculizada por algunhas dificultades. Dentro destes obstáculos -en boa parte conformadores da problemática xeral referida ós procesos de avaliación- posúen unha entidade especial as dificultades de tipo estructural relacionadas con aspectos distributivos. Así por exemplo o profesorado adoita alegar que a atención individualizada que esixe un proceso avaliativo -tanto en sentido lato como especificamente no contexto da EIS- atopa un freo en ocasións por mor do elevado número de alumnos e alumnas que aínda conforman o

material humano co que o profesorado debe traballar sobre todo nos contornos urbanos. Opinamos que en concreto esta dificultade debería de ser superada por medio dun incremento no que atinxe ó dominio técnico da acción avaliadora por parte do profesorado o que permitiría que aínda en condicións escasamente favorables para a atención individulizada a mesma fora posible (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1994, p. 812).

4.6.2.5. Avaliación e xestión da información

Un compoñente fundamental da avaliación das aprendizaxes do alumnado en EIS configúrase en torno á xestión da información e á comunicación dos resultados do proceso avaliador ós destinatarios do mesmo. Como moi ben asegura FERNÁNDEZ PÉREZ (1994, p. 767) a cualificación do profesorado como axente avaliador en relación coa EIS pode ser orientada en diferentes direccións: hacia o alumnado -información do que se vai acadando e máis do que aínda falta- hacia a sociedade -facilita-lo acceso ás conclusións das accións avaliadoras- hacia a investigación pedagóxica, etc.

Consideramos que a difusión dos resultados da avaliación ha de ser desenvolvida dende unha perspectiva ampla e que cómpre abrir canles hacia a tódolos destinatarios implicados na reorientación do proceso de ensino e aprendizaxe no campo da igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos. En calquera caso o primeiro interesado na información sobre os resultados das accións de tipo avaliador desenvolvidas na etapa de ensino primario ás que nos referimos é o mesmo equipo de profesorado de cada un dos ciclos da etapa aínda que tamén o alumnado, tanto individualmente como de xeito conxunto, debe de coñece-la súa situación en relación á EIS (DUÑACH, 1997, p. 81).

Por outra parte é obvio que tamén pais e nais deben de recibir información clara e comprensible ó respecto da evolución dos seus fillos e fillas[418]. Esta información, que englobará a referida ó campo da EIS, ha de ser positiva, acompañando as informacións referidas a dificultades ou problemas con posibles propostas de solución (DUÑACH, 1997, p. 82).

---

[418] *A Orde de 6 de maio de 1993 (DOG do 20) que regula a avaliación na etapa de educación primaria na Comunidade Galega sinala no seu punto décimo sétimo que a información ás familias realizarase por escrito en tres ocasións ó longo do curso académico (Nadal, Semana Santa e remate do curso). Ademais determina a necesidade de programar reunións globais con pais e nais ou titores legais para facilita-la comunicación entre centro escolar e familias.*

Con respecto ó informe de avaliación considera YUS (1996b, p.69) que se trata dunha cuestión espiñenta por mor da privacidade con adoitan ser tratadas as actitudes. Recomenda diferenciar entre avaliación e informe, diversificando este en función do seu destino concreto (non é igual o dirixido ó alumnado que o canalizado hacia pais e nais). BOLÍVAR (1995, p. 67) pon de manifesto a necesidade de utilizar formatos de informe de avaliación que faciliten a súa traducción e a posterior acción educativa: a utilización dunha escala numérica non semelle neste eido o sistema máis idóneo. Pola súa parte REYZÁBAL (1995, p. 176) enfatiza a necesidade de que os informes de avaliación recollan especificamente aspectos relacionados cos diversos contidos actitudinais desenvolvidos nas áreas curriculares ou, o que é o mesmo, que nos informes de avaliación se atenda ós diferentes aspectos transversais, a EIS entre eles[419].

O informe producto do proceso de avaliación ha de ser claro e preciso, sendo adaptado nas súas condicións formais -aquelas que han de favorece-la súa compresión ás características das persoas destinatarias (SANTOS GUERRA, 1993a, p. 137).

En relación co anterior cómpre salienta-la necesidade de busca-lo necesario axuste na expresión do "consello orientador" que ha de ser elaborado polo equipo avaliador en relación a cada alumno e alumna e no que tamén cabe recoller diferentes aspectos relacionados coa situación do alumnado no que se refire á igualdade entre os sexos ou ós demais temas transversais (ROSALES, 1998, p. 169).

En calquera caso, e dado que todo coñecemento implica poder, parece preciso amosar un cuidado especial na apertura e orientación das canles para a comunicación dos froitos da avaliación de aprendizaxes no alumnado. Ademais opinamos, con DARLING-HAMMONG (Cit. por BOLÍVAR, 1995, p. 68), que é necesario buscar formas de interacción para a transmisión informativa que complementen os informes de avaliación, que os especificquen e os relativicen. Entre estas formas sitúanse accións como as visitas de titoría, as escolas de pais e nais, as entrevistas, etc.

---

[419] *A Orde de 6 de maio de 1993 pola que se regula a avaliación no ensino primario para Galicia especifica que os informes de avaliación reflectirán a situación de alumnos e alumnas en relación á consecución dos obxectivos. Os informes individualizados ordinarios serán realizados no remate de cada ciclo da etapa para facilita-la continuidade do proceso educativo.*

4.7. AXENTES PARA O DESENVOLVEMENTO DA EIS NA ESCOLA

Son moitos os estudios -entre outros os de MICHEL (1987); ALBERDI e MARTÍNEZ (1989); OLIVEIRA (1998).- que salientan que o feito de non constituí-la escola unha institución illada das diversas manifestacións da realidade social determina radicalmente as características das funcións a ela atribuídas e da súa acción no eido específico da EIS. Nesta dirección ROSALES (1999a, p. 127) insiste no carácter sociocultural do problema do sexismo e demanda a implicación coordinada da tríada de axentes *"escola-familia-comunidade"* na súa resolución. Así pois os axentes implicados no desenvolvemento da EIS e na desaparición dos estereotipos sexistas son diversos en función do ámbito concreto de actúación que se tome como referencia: as estructuras administrativas -Ministerio de Educación e/ou Cultura e Administracións Educativas Autonómicas e os niveis de organización e control deles dependentes- o persoal administrativo, os axentes familiares, o profesorado, o persoal con funcións orientadoras, o persoal destinado a tarefas de asesoría pedagóxica e tamén o propio alumnado (MICHEL, 1987, p. 101). Cada un destes axentes debería constituírse en instancia receptora dunha serie de accións destinadas a sensibilizar, formar ou lexislar que permitiran a mellora cualitativa no que atinxe ós logros no eido da EIS na escola.

Ademais os mecanismos reproductores do sexismo aparecen constituídos por aspectos implícitos que teñen que ver coa dimensión oculta das relacións humanas establecidas no interior dos centros escolares e que conforman o currículo oculto da institución escolar. Consideramos, polo tanto, que a análise dos axentes implicados na loita contra o sexismo na educación formalizada deberá de tomar en consideración tamén estes aspectos agachados nos que se manifestan pautas asignadas estereotipadamente a cada sexo e que se amosan en indicadores tales como a distribución de cargos de responsabilidade, o prestixio percibido para cada sexo no marco da escola, etc. (COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS, 1979; MICHEL, 1987; ALBERDI e MARTÍNEZ, 1989; VEGA, 1995).

Centrarémo-la nosa análise dende o outorgamento dunha relevancia significada ó profesorado como axente de maior relevancia para o traballo en EIS no seo da institución escolar por canto actúa cunha especial intensidade sobre o alumnado e a súa acción revélase definitiva para que alumnos e alumnas asimilen valores e desenvolvan actitudes axeitadas ó respecto do fenómeno sexista. Xunto con este axente atopamos outros que poden actuar como

apoio á acción do profesorado e ós que, ademais, cabe atribuír unha notable significación específica en relación ó noso tema: a familia e a Administración Educativa.

4.7.1. O profesorado como axente fundamental da EIS

Como moi ben sostén MONTERO (1999b, p. 80) a relevancia do profesorado radica na expectativa de que a través da súa acción o alumnado *"adquiera capacidad de enfrentarse, con confianza en sí mismo, a los retos de una sociedad progresivamente mundializada, tecnologizada, con el encargo de favorecer la cohesión social"*. Dende esta perspeciva son múltiples as opinións que inciden na relevancia do papel que desempeña o profesorado en relación coa actuación para a superación de situacións sexistas na práctica educativa. Así FERNÁNDEZ ENGUITA (1999) pon de manifesto que o profesorado constitúe o segundo axente en orde de importancia -despois da familia- na construcción do proceso de socialización de alumnos e alumnas. Implica isto que as súas reacciones ante o alumnado *"poseen una gran importancia para éste y su autoestima, y la aprobación o rechazo, la valoración o el desdén, la atención o la indiferencia con respecto a los elementos culturales de su entorno social son vividas como actitudes individualizadas hacia su persona"* (p. 23). Outras voces amosan a súa preocupación polo feito de que para educar en igualdade de oportunidades o profesorado ha de autoeducarse primeiro neste eido (SGTE, 1990). A este respecto concordamos con análises que sinalan que ata o de agora o profesorado non recibiu unha atención teórica e empírica acorde coa súa importancia como axente clave no ámbito ó que nos referimos (BONAL, 1997, p. 11).

As actitudes do profesorado ante a coeducación -por outro lado tremendamente importantes (GONZÁLEZ FONTAO, 1997b, p. 92)- aparecen condicionadas polo "banckground" socio-cultural e profesional e polas crenzas que sobre o xénero foi configurando o persoal docente a partir da súa interacción con alumnas e alumnos. Estas actitudes proxéctanse obviamente sobre o alumnado. GAIRÍN e FEIXAS (1999, p. 64) aseguran ó respecto que o profesorado exerce unha considerable incidencia sobre a conformación de actitudes do alumnado e que esta incidencia execútase mediante aqueles procesos metodolóxicos que aquel utiliza na súa práctica, de tal xeito que resulta considerablemente diferente -dende a óptica da xénese de actitudes hacia o outro sexo- traballar de xeito individual que, por exemplo, facelo de xeito cooperativo, en grupos segregados, etc. Tanto DÍEZ e GONZÁLEZ (1996, p. 7) como LÓPEZ e MADRID (1998, p.

41) sinalan a enorme importancia do papel do profesorado no traballo con valores destacando o seu papel de animador -estimulación do alumnado, fomentador do espíritu crítico e da capacidade de razonamento- e educador.

Aínda que algunhas análises do papel do profesorado como axente relevante no ámbito da EIS poñen de manifesto que aquel constitúe parte dos mecanismos que permiten configura-lo status quo dunha sociedade inxusta en tanto que favorece claramente a pervivencia tamén inxusta do dominio masculino como nota de identidade das relacións socialmente establecidas (FRANCE, 1988). Estamos de acordo coas voces -PAYNE (1993, p. 57); FREIXAS e LUQUE (1998, p. 56)- que afirman que o profesorado xoga un papel crucial en calquera proceso de cambio dado que conforma un axente que transmite ideoloxía. Opinamos ó respecto, con FERNÁNDEZ ENGUITA (1989, p. 41), que o profesorado constitúe, no seo da institución escolar, o axente principal en relación á introducción e activación, na dinámica da mesma, de posibilidades reais de cambio.

Obviamente calquera proceso de cambio no que o profesorado poida incidir atópase cunha dificultade estructural configurada pola existencia mesma dunha xerarquización, que aparece claramente tinguida de elementos sexistas no interior dos centros escolares, afectando ó propio persoal docente en función da súa pertenza a un ou a outro sexo e que interacciona cos distintos indicadores de xerarquización profesional de tal xeito que as mulleres, como docentes, adoitan ubicarse na parte menos valorada de cada un destes indicadores (ROVIRA e TOMÉ, 1993, p. 17):

- Xerarquización por niveis educativos: existe unha escala de valoración ascendente na que o persoal docente das primeiras idades está por debaixo dos niveis educativos seguintes.
- Xerarquía de saberes: unhas áreas e materias aparecen como máis valoradas que outras co que o prestixio do profesorado que as imparte depende en boa medida deste feito.
- Xerarquía de categorías administrativas con estatus, recoñecemento económico e prestixio distintos.
- Xerarquía de mando e de toma de decisións da práctica educativa dos centros e de xénese de políticas educativas a aplicar.

Esta situación de xerarquización relaciónase coa denominada “feminización” da profesión docente, elemento que poúe loxicamente proxección sobre o ámbito do desenvolvemento profesional do pofesorado (MONTERO, 1999a). A este respecto consideramos con esta

autora -MONTERO (1999a, p. 114)- que non podemos seguir a utiliza-la tradicional interpretación desvalorizante da mesma e que cómpre repensa-las descalificacións atribuídas á feminización do ensino.

Sobre a actuación habitual do profesorado en relación á superación do sexismo non existe unanimidade. Así mentres SOLSONA (2000, p. 37) considera que unha parte importante do persoal docente non se implica na loita contra a discriminación sexista, nós opinamos con BONAL (1997) que a actuación do profesorado pode ser catalogada como sexista máis polo que non consinte que por aquelo que executa. En efecto o persoal docente, anclado no sistema cultural de escola mixta, non adoita reflexionar sobre se a aplicación dos valores implícitos a tal sistema posúe efectos diferenciais para cada grupo sexual. Este último autor -BONAL (1997, p. 103)- considera que o profesorado sitúa comunmente o problema da discriminación sexista en institucións sociais diferentes da escola (familia, medios de comunicación...). Consideramos que é precisamente aquí, no universo das crenzas do persoal docente, onde ten maior asento a resistencia ó cambio que cronifica situacións e actitudes sexistas nos contextos escolares.

En efecto a configuración do papel do profesorado como axente de loita contra a discriminación sexista está significativamente relacionada coas súas expectativas e crenzas ó respecto da situación e das relacións implícitas e explícitas entre os sexos. WOLPE (Cit. por PAYNE, 1993, p. 57) demostrou que o profesorado esperaba cousas distintas de alumnos e de alumnas segundo a súa propia interiorización das categorías masculina e feminina. No eido dos xuizos e expectativas do profesorado ALBERDI (1987) resume as atribucións máis comúns presentes en relación á categorización de xénero do alumnado:

* As diferencias no comportamento entre alumnos e alumnas son xeralmente consideradas como froito das diferentes *"formas de ser"* para cada sexo. Estes prexuizos, polo seu mesmo carácter estereotipado, bloquean calquera outra percepción que aporte datos diferentes (observación na aula, etc.).

* Ás alumnas atribúesenlles maiores rendementos académicos en base a cualidades como a constancia, a pasividade, a perseverancia, etc. Ó carácter feminino sonlle habitualmente atribuídas certas cualidades positivas -que se consideran patrimonio normalizado do xénero masculino- dende o paradigma da excepcionalidade (intelixencia, capacidade de acción, etc.).

* Con respecto ós varóns a atribución maioritaria do profesorado considera que os alumnos teñen unha maior capacidade de razonamento e de análise así como de orientación hacia a actividade.

O protagonismo do profesorado, en tanto que axente destacado na construcción da EIS, confire un grande interese á análise das reaccións presentadas polo propio profesorado ante as propostas de cambio educativo. A este respecto BONAL (1997, p. 26) ten categorizadas as tendencias máis xerais na actitude do profesorado segundo diversas investigacións ó respecto do sexismo no ensino:

* O profesorado amósase de acordo ante a formulación xeral da aplicación de medidas para a igualdade dos sexos na escola.

* O profesorado concibe a escola como unha institución de tipo neutral no que atinxe á igualdade de oportunidades.

* O profesorado rexeita as medidas de discriminación positiva hacia o alumnado feminino.

* O profesorado non acepta medidas destinadas a altera-las eleccións individuais no eido das opcións académicas ou estudios profesionais, que son consideradas libres e exentas de coacción.

* O profesorado está en desacordo coas proposicións que plantexan estratexias de atención diferenciada para cada grupo sexual.

* No que atinxe a variables independentes relevantes o profesorado feminino aparece como posuidor dunha actitude máis positiva hacia a introducción de medidas de igualdade. O profesorado de maior idade é máis conservador e o profesorado de ciencias adoita ser menos sexista que o de áreas non científicas.

Pola súa parte ACKER (1995, p. 129) maniféstase considerablemente crítica a este respecto e afirma que o profesorado *"parece estar a favor de la igualdad de género en los términos más generales pero (...) a menudo está desmotivado para tomar medidas que modifiquen las prácticas escolares habituales"*.

Son frecuentes as referencias ós distintos estudios sobre as características diferenciais con base na categorización de sexo-xénero que conforman a interacción profesorado-alumnado (Véxase ó respecto MICHEL, 1987, p. 54; FRIED, 1989, p. 211; OLIVEIRA, 1998, p. 214). Tamén son frecuentes os traballos de investigación -ALBERDI (1987a); SUBIRATS e BRULLET (1988); ALBERDI e MARTÍNEZ (1989)- que demostran que as interaccións do

profesorado durante o exercicio didáctico teñen sido a miudo inconscientemente discriminatorias en relación ó alumnado feminino co que o feedback que as alumnas reciben do profesorado resulta menor que o que reciben os alumnos[420] (OCDE, 1987; GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL (1996, p. 21); MARTÍNEZ REINA (1998, p. 149); BONAL e TOMÉ (1998, p. 63); ROSALES (1999a, p. 123). Mesmo se teñen constatado atribucións vencelladas ó xénero na colocación física do alumnado no espacio da aula (ROSALES, 1999a, p. 124). Este desenvolvemento diferencial das interaccións no seo da institución escolar parte -OCDE (1987); SPEAR (Cit. por ALBERDI e MARTÍNEZ, 1989); VÁZQUEZ FERNÁNDEZ (1994)- dunhas crenzas e expectativas do profesorado tamén diferenciadas con respecto ó alumnado, en función da pertenza deste a un ou a outro sexo (ROSALES, 1999a, p. 52). Tales expectativas relaciónanse con modelos tradicionais de interpretación e son especialmente significativas no eido daquelas áreas curriculares de tipo máis manipulativo e técnico (PRATT, Cit. por ALBERDI e MARTÍNEZ, 1989, p. 29). Por esta razón resulta necesario que o profesorado realice un constante exercicio de autoanálise e reflexión sobre as súas propias actitudes, imaxes e actuacións (ROSALES, 1999a, p. 22).

No que atinxe á interacción de aula ALBERDI (1987) destaca no profesorado a tendencia hacia a infravaloración constante do feminino e hacia a valoración negativa daquelas actitudes que son consideradas femininas. No estudio realizado pola OCDE (1987) sostense que:

* O profesorado tende a reaccionar con enerxía ante os casos de comportamento agresivo ou alterador nos alumnos mentres que esta reacción é menos intensa ante comportamentos similares das alumnas.

* A atención do profesorado é similar para todo o alumnado cando este se atopa preto daquel, pero os rapaces son máis atendidos e estimulados cando o alumnado se atopa máis alonxado e realizando actividades independientes e aceptadas.

* As interacción, en xeral, son maiores con alumnos que con alumnas.

As investigacións realizadas por SUBIRATS (1985; 1987) e SUBIRATS e BRULLET (1988) indican claramente que as veces en que o profesorado se dirixe verbalmente ós alumnos supera cuantitativamente -en aproximadamente un 20 %- o número de interaccións

---

[420] *En efecto tense observado que mesmo determinados sectores do profesorado, sensibilizados co tema da desigualdade de oportunidades en razón do sexo, promoven posturas activas e agresivas nas nenas -polo carácter "masculino" que é atribuído a tales posturas-, abandonando os comportamentos que consideran "femininos". Deste xeito refórzase o desprecio polo sexo feminino.*

realizadas coas alumnas[421]. Ademais a análise das categorías léxicas empregadas polo profesorado -verbos e adxectivos- supón a existencia de diferencias cualitativas en función do sexo do alumnado destinatario. Isto demostra que existen nos profesores e profesoras *"unas expectativas inconscientes respecto a lo que consideran más apropiado para la formación de los niños y de las niñas"* (ALBERDI e MARTÍNEZ, 1989, p. 33). Esta diferencia de expectativas é especialmente relevante no ámbito do tratamento didáctico das áreas curriculares que presentan sesgos sexistas de ampla raigame (matemáticas, educación física, área científico-tecnolóxica, etc.). En relación a este eido revélase necesaria, ademais da reforma do currículum, unha mellora das relacións entre o profesoarado e o alumnado (GAIRÍN e FEIXAS, 1999, p. 68).

A investigación desenvolvida por ROSALES (1999a) conclúe que a EIS -ó igual que a totalidade dos temas transversais en xeral- adoita ser desenvolvida de xeito ocasional de tal maneira que o profesorado fai referencia a ela cando a natureza dos contidos o facilita. Segundo os resultados desta investigación son escasos os profesores e profesoras que, en relación ós temas transversais *"practican un tratamiento sistemático de los mismos o que los convierten en temas-eje de sus unidades didácticas"* (p. 286).

Conclúe BONAL (1997, p. 279) que existen dous principios educativos fundamentais profundamente arraigados na conciencia do profesorado que presentan incidencia sobre a dinámica do tratamento educativo para a prevención do sexismo na escola. Tales principios son os seguintes:

* *Cada individuo é único e a escola debe de prestar atención ás necesidades individuais específicas:* este principio ten consecuencias sobre a estratificación interna da aula como teñen determinado algús estudios etnográficos (RIDDELL, 1989; CLARK, 1990). Pola súa parte SHARP e GREEN (1975) demostraron que o profesorado traballa e avalía a partir dun modelo ideal de alumnos e alumnas construídos con valores e actitudes que pertencen a un modelo cultural homoxéneo. Deste xeito a escola uniformiza ós individuos en torno a un só modelo mentres que, de xeito inconsciente, emite mensaxes diferenciadas para cada categoría sexual polo que a atención á diversidade, entendida tamén en termos de pertenza a un grupo de sexo-xénero específico, ten poucas posibilidades de levarse a cabo nunha institución -a

---

[421] *Esta porcentaxe varía coa área curricular de tal xeito que a interacción resulta menor nas áreas de tipo manipulativo, por exemplo na Educación Artística.*

escola- que foi creada precisamente para a uniformización e normalización cultural (BONAL, 1997, p. 27).

* *A institución escolar ha de prestar atención indiscriminada a todo o alumnado para garanti-la liberdade de elección dos individuos:* o profesorado percibe a garantía da liberdade de elección do alumnado -eleccións profesionais, optativas curriculares, xogos, etc.- como condición básica do sistema educativo (BONAL, 1997, p. 28). Como instrumentos desta garantía aparecen a existencia dun currículo unitario e unha atención pedagóxica equitativa. Este principio presupón que as condicións nas que o alumnado, calquera que sexa o seu sexo, toma as súas decisións son as mesmas e que o único que as diferencia son os intereses individuais: se, por exemplo, as alumnas non optan por estudios de tipo científico sería unicamente porque tales estudios non posúen para elas interese. Evidénciase entón un choque entre a teoría e a realidade dado que, como xa queda referido, existen mensaxes sutís e inconscientes recibidas de xeito desigual por alumnos e por alumnas.

En relación co cambio necesario nos discursos SANTOS GUERRA (1994a, p. 21) fai fincapé en que todo cambio na institución escolar implica a superación da mera cobertura verbal e, polo tanto, os novos discursos han de ser acordes ás innovacións na práctica educativa. Neste mesmo ámbito convén tomar en consideración os postulados da teoría crítica da educación que analiza á institución escolar como un centro de reprodución social dos estereotipos dominantes, pero ó mesmo tempo aparece considerada como unha entidade dende a que se pode contribuír á creación de valores máis igualitarios. Nestas coordenadas o profesorado ha de acadar consciencia sobre o papel que xoga como reforzador e perpetuador dos estereotipos de xénero. WEILER (Cit. por ROVIRA e TOMÉ, 1993) sostén, dende un posicionamento claramente relativista e desmitificador, que *"no hay que ver al profesorado como una simple parte de un mecanismo de reproducción social; las demandas del capitalismo, racismo o patriarcado no dictan sus acciones como si fueran autómatas. Las maestras y maestros son actores y agentes de una complejidad social en la que las fuerzas más poderosas marcan los límites"*.

Concordamos con FREIXAS e LUQUE (1998) na atribución de sesgos na autopercepción que o profesorado practica con respecto ó sexismo: *"El profesorado suele reconocer la existencia de actitudes y conductas sutilmente discriminatorias respecto al sexo, pero suele tener dificultades para detectarlas en su acción docente y se siente, por lo tanto, poco*

responsable de unos hechos que atribuye de modo impreciso a la sociedad y a la cultura" (p. 56). Outras voces -por exemplo MEC (1989); CREMADES et al. (1991); ARNAUS (1999); WEINER (1999)- poñen de relevo que o profesorado aparece insconscientemente condicionado pola presión dos estereotipos sexistas presentes na sociedade. BONAL (1997, p. 25) sinala a este respecto que *"el profesorado, de forma normalmente inconsciente, contribuye con sus actitudes, sus decisiones y sus omisiones a reproducir situaciones de desigualdad que perjudican a ambos sexos"*. Na mesma liña WATZLAWICK (Cit. por SANTOS GUERRA, 1996, p. 75) tense referido ás *"profecías de autocumplimento"* para explicar por que os nenos e as nenas acaban por interioriza-las aspiracións externas dos seus mestres e mestras e convertíndoas en propias (MEC, 1989), outorgando así un papel fundamental ó profesorado na creación de actitudes no alumnado e, polo tanto, na superación de fenómenos sexistas na escola.

VELÁZQUEZ (1995, p. 30) considera que o profesorado actúa tanto coas alumnas como cos alumnos en base ós parámetros dun currículo oculto de tratamento diferenciado dentro da mesma clase e que este tratamento ten unha marcada incidencia negativa sobre a autoestima do alumnado feminino[422]. Tamén SUBIRATS e BRULLET (1988) poñen de relevo neste ámbito que o profesorado, mediante xuizos verbais, reforza inconscientemente os estereotipos tradicionais con respecto ós sexos; así cando o profesor ou a profesora presentan índices similares de atención a cada sexo, as alumnas abandonan a súa pasividade e amósanse verbalmente máis activas. Isto é o que fai pensar estas autoras que a retracción das nenas pode ser probablemente interpretada como unha consecuencia da menor interacción verbal que se lles ten concedido.

É pois absolutamente necesario fomentar un cambio en relación coas actitudes do profesorado con respecto á discriminación sexista. Precisamente por tratarse de actitudes é necesario salienta-la dificultade que tal cambio implica pero tamén cómpre destaca-la idea de que sen cambio actitudinal carece de sentido calquera outro cambio, tanto a nivel discursivo como en relación coa práctica educativa (SANTOS GUERRA, 1994a, p. 21).

---

[422] *Isto explicaría en boa medida o feito de que moitos estudios aseguren que as rapazas presentan predominantemente un perfil de conflictividade interna -con elas mesmas- mentres que nos rapaces esta conflictividade adoita presentarse como basicamente externa (relacións sociais, ámbito escolar...).*

Para a superación desta situación é necesario partir en primeiro lugar, tal como noutro contexto sostén MONTERO (1999b, p. 82), da propia autocrítica por parte do profesorado, aínda que esta revélase como unha acción con elevado nivel de complexidade (RUBIO, 1991, p. 30). A este respecto concordamos co COLECTIVO "A FAVOR DE LAS NIÑAS" e co COLECTIVO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA EN EE.MM. (1989, p. 21) que subliñan: *"es imprescindible mantener una actitud abierta y autocrítica sin extrañarnos de nuestros propios comportamientos sexistas ya que todas las personas hemos sido socializadas en un sistema patriarcal"*. Un parámetro sobre o que construír esta reflexión xurde precisamente do nivel de satisfacción sentida polo profesorado en relación co seu desenvolvemento educativo da EIS (BREUSE, 1972).

No marco da loita contra o sexismo dende o ámbito escolar ROSALES (1999a, p. 25) asigna ó profesorado varios requisitos para unha actuación eficaz, partindo da consideración da EIS como tema transversal:

* O profesorado dominará non só aspectos conceptuais senón tamén unha vivencia dos mesmos.

* O profesorado ha de ser capaz de traballar en equipo para promover modelos de ensino interdisciplinar.

* O profesorado ha de posuír capacidade para asumir un importante compromiso social.

No papel do profesorado como axente de educación en igualdade de oportunidades tamén existen obstáculos. Ó respecto ALBERDI (1987, p. 30) considera que a acción do profesorado atópase freada, no ámbito da EIS, por dúas tendencias amplamente instaladas entre o persoal docente e que actúan como elementos inhibidores da súa acción:

* Unha tendencia primaria a non implicarse fondamente -polo que supón de compromiso- na loita contra o sexismo nos centros educativos.

* Outra tendencia hacia un certo sentimento de indefensión por mor da autopercepción de carencias formativas no que respecta á EIS.

Algunhas voces advirten da necesidade de evita-la admisión de determinados tópicos en relación co nivel de implicación do profesorado na loita contra o sexismo no seo dos centros escolares. Así por exemplo RAMBLA (2000, p. 35) postula que é necesario tomar con reservas a afirmación, xeralmente aceptada, de que o profesorado de ensino infantil e primario

é máis activo que o de ensino secundario na loita pola igualdade real de oportunidades dos sexos.

Para a superación do sexismo na escola é necesario que o profesorado como axente relevante afronte, en primeiro lugar, as súas propias contradiccións ó respecto, moitas das cales xurden do propio estatus profesional de cada un dos sexos. SUBIRATS e TOMÉ (1992a, p. 33) enfatizan neste eido a necesidade de arbitrar pautas específicas de actuación para a análise e posterior avance en relación á posición relativa que as profesoras sofren nos centros educativos.

Consideramos que a acción de loita contra o sexismo, como toda actuación orientada ó cambio de actitudes -e en especial no ámbito da igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos- leva aparellada a necesidade de partir dunha acción sensibilizadora previa (SUBIRATS e TOMÉ, 1992a, p. 32). Tal sensibilización debería de constar de dúas compoñentes: unha información xeral sobre o sexismo no contexto educativo e a promoción de proxectos de investigación ó respecto de distintos indicadores de discriminación sexista nas aulas ou no conxunto do centro. Nesta liña concordamos con MONTERO (1986, p. 53) que afirma: *"La investigación se convierte en el medio por excelencia para de desarrollo profesional"*.

Para RAMBLA e TOMÉ (1998, p. 20) un proceso de traballo coeducativo do profesorado ha de aparecer integrado por tres momentos: un momento inicial no que se realice un proceso de sensibilización ó respecto do sexismo, unha segunda fase de investigación-acción centrada na práctica escolar e, por último, un momento no que se desenvolvan outras investigacións asociadas coas accións coeducativas. É conveniente a priorización, ó longo do proceso de investigación-acción, dalgún aspecto concreto dentro do ámbito da EIS dado que isto permite unha maior profundización. Pola súa parte tanto BONAL (1998, pp. 10-19) como GARCÍA e ASINS (1994, p. 32) enfatizan o papel investigador que ha de excerce-lo profesorado no eido da EIS na escola. O primeiro autor postula que: *"La investigación (...) sitúa al profesorado como protagonista del proceso de cambio y construye los problemas a investigar a partir de la práctica escolar cotidiana. Se investiga para mejorar, que en nuestro caso es equivalente a investigar para (...) ofrecer una educación más justa e igualitaria"* (BONAL, 1998, p. 8).

Precisamente en base a este presuposto teñen sido deseñados algúns programas de acción, entre os que destaca o do ICE da Universitat Autònoma de Barcelona (1992) -véxase BONAL

(1997, pp. 43-106)- que propuxo unha metodoloxía de intervención para a transición dende a escola mixta á escola coeducativa destinada tanto á etapa de ensino primario como de ensino secundario[423]. Metodoloxicamente este programa plantexouse estructurado en dúas fases[424]:

* *Fase de sensibilización:* o profesorado reflexiona e analiza a realidade sexista implantada en diversos ámbitos do centro: usos da linguaxe, características dos recursos e materiais didácticos, distribución e usos dos espacios, diferencias no manexo do material escolar en base ó sexo, manifestacións de violencia e afectividade, características das producción do alumnado, características da interiorización dos estereotipos de xénero no alumnado, etc. (BONAL e TOMÉ, 1997, pp. 26-30).

* *Fase de investigación-acción:* o profesorado investiga e traballa sobre algún dos ámbitos anteriores identificado como problemático e priorizado como de necesaria intervención, centrando nel procesos de experimentación e introducción de cambios.

No ámbito estrictamente educacional a actuación do profesorado con respecto ó desenvolvemento escolar da EIS debe de basearse en determinados requisitos (SANTOS GUERRA, 1996, pp. 83-86):

1. *Desenvolver actitudes críticas no alumnado:* o alumnado ha de ser capacitado para a detección e análise das situacións sexistas que se producen tanto no marco escolar como fóra del. Esta capacitación será promovida decididamente polo profesorado.

2. *Investigar sobre a acción:* o mellor xeito de acadar un coñecemento sobre a práctica que xere transformación é a investigación sobre as prácticas profesionais promovida polos mesmos encargados do seu desenvolvemento.

3. *Desenvolver discriminación postiva:* na escola, ó igual que na sociedade, debe existir unha discriminación positiva hacia a muller para compensa-la discriminación que condicionou dende hai séculos o seu presente e o seu futuro.

4. *Educar sentimentalmente:* trátase de racha-la realidade da escola como *"cárcere dos sentimentos"*[425] (SANTOS GUERRA, 1980), A educación sentimental parte da diagnose das

---

[423] *O proceso deseñado sería experimentado na escola "Els Til-lers", centro ubicado na área metropolitana de Barcelona.*

[424] *O autor considera que entre a implicación dun centro escolar nun proxecto coeducativo -fase de sensibilización- e as primeiras experimentacións de cambio no centro como froito da investigación-acción, adoita transcurrir aproximadamente un ano e medio. Por outra parte este autor salienta a conveniencia de evitar precipitacións na adopción de cambios reais na escola.*

[425] *Este autor conceptúa á escola como tradicionalmente negadora da educación sentimental dado que mentres que por un lado primou de xeito preferente o estrictamente intelectual, por outro permitiu o cultivo, durante moito tempo, dunha grande asepsia na expresión dos sentimentos, que foron reprimidos e ocultados.*

emocións e sentimentos de xénero e intenta, mediante actuacións conscientes e positivas, educar na expresión saudable de ditos sentimentos máis alá dos estereotipos de xénero (ALTABLE, 1993).

5. *Coeducar intencional e colexiadamente:* os proxectos que se desenvolvan na escola de cara á educación para a igualdade entre os sexos deberán -para ser realmente transformadores- caracterizarse por intencionalidade, coherencia, globalización, permeabilidade e colexialidade.

Consideramos que a acción do profesorado no ámbito da EIS ha de estar presidida por unha acción en común de todo o persoal docente tanto dende unha óptica descriptivo-analítica das diversas facetas da problemática sexista como dende a simple pretensión de eficacia e funcionalidade.Tanto TUDELA e PERALES (1993, p. 15) como SANTOS GUERRA (1994a, p. 20) consideran que a acción coeducadora de profesores e profesoras ha de ser realizada baixo a óptica da colexialidade e da coordinación de todo o equipo, sendo fundamental neste sentido o tempo destinado a tarefas de reflexión e debate.

En relación co papel do profesorado na toma de conciencia e posterior superación do sexismo no ámbito escolar, cómpre salienta-la fundamental necesidade de recursos axeitados para o tratamento da EIS así como as limitacións que habitualmente caracterizan á dispoñibilidade de recursos para afrontar esta tarefa (BONAL e TOMÉ, 1995, p. 47). Isto conleva que o profesorado deba de afrontar, cunha especial atención, unha tarefa de elaboración de materiais tanto en equipo como individualmente (ROSALES, 1999a, p. 291). Igualmente resulta necesario neste eido que o profesorado constitúa un grupo de interese coa organización suficiente como para que poida influír sobre as instancias encargadas da producción de materiais didácticos coa finalidade de evita-la pervivencia sexista en ditos recursos (KUMRIA, 1988, p. 107). A este respecto concordamos con TORRES (1998, p. 204) na necesidade de que o profesorado supere o alto grao de individualismo que actualmente impera nos centros escolares se de verdade se pretende unha capacitación para a consecución dun mundo máis solidario.

Opinamos que o papel axente do profesorado, no eido da superación da discriminación de carácter sexista dende a escola, posúe unha relevancia especial no ámbito de determinados espacios curriculares nos que tradicionalmente existiu unha visión estereotipada que facilitou a marxinación feminina con respecto ós mesmos. Neste campo a función do profesorado

diríxese especialmente ó desenvolvemento dunha acción didáctica caracterizada pola súa neutralidade dende unha perspectiva de xénero (Véxase CAMPBELL,1997, p. 255).

En última instancia a acción coeducativa do profesorado ha de atopar un claro reflexo na toma de conciencia do alumnado en relación coas diversas facetas nas que se concreta a discriminación sexista: *"una de las estrategias que pueden seguirse para alcanzar la igualdad de oportunidades es que niños y niñas adquieran conciencia de la situación que viven en su colegio y comprueben por sus propios medios si su centro atiende por igual a las necesidades de unos y de otras"* (GARCÍA e ASINS (1994, p. 43). Como froito desa toma de conciencia no alumnado desenvolveranse medidas de acción posititiva específicas, con diverso nivel de complexidade. Un exemplo destas medidas pode estar constituído pola activación do principio de que a representación da clase -mediante figuras como a delegación de curso ou outras similares- recaiga por igual en alumnas que en alumnos, sen que estes últimos copen maioritariamente ditas representacións (AA. VV., 1995, p. 44). En calquera caso concordamos con TORRES (1996) que suxire a necesidade de que o profesorado conquira que o alumnado chegue a coñecer que é o que se agacha detrás do *"saber oficial"* que se administra nos centros escolares.

4.7.2. Outros axentes que inciden no ámbito da EIS: a institución familiar e a Administración Educativa

Ademais do profesorado -axente de máxima saliencia para o desenvolvemento da EIS dende a óptica da educación formalizada- cómpre poñer simultaneamente de relevo a papel exercido pola institución familiar e pola Administración Educativa, ámbolos dous axentes esenciais para que o labor do profesorado acade as metas desexadas.

A institución familiar, en canto que axente educativo xeral con particular proxección sobre a EIS, posúe unha notable relevancia funcional en relación a este ámbito, en boa parte definida polo seu protagonismo no campo da construcción da identidade de xénero (INSTITUTO DE LA MUJER, 1998, p. 6). Nesta liña DEL RÍO (1999b, p. 169) salienta que a familia modela fortemente tanto ós rapaces como ás rapazas ata aproximadamente os dez-once anos, idade esta na que acada maior protagonismo o grupo de iguais e no denominado *"coñecemento doméstico"*. O coñecemento doméstico fai referencia ás crenzas sobre os xeitos de educar e aparece estructurado como un discurso reflexivo dado que refllicte as ideas

segundo as que pais e nais pensan en como educan e toman decisións ó respecto. Aínda que este coñecemento doméstico foi considerado tradicionalmente como pertencente ó ámbito privado -toda vez que a súa elaboración se produce no interior do eido doméstico- *"hemos tenido que aceptar la importancia de este conocimiento para un bien público tan importante como es la educación. Ante ello hemos de notar que si nuestras clasificaciones lo ocultan por considerarlo privado, en realidad están ocultando una contribución cívica que nos es imprecindible"* (RAMBLA e TOMÉ (1998) p. 17). Ademais na construcción deste coñecemento atópase claramente marcada unha caracterización de xénero dado que foi, e aínda é, desenvolvido polas nais en maior medida que polos pais.

A institución familiar é responsable da xénese de diversos parámetros nos que posteriormente se configurará a discriminación de tipo sexista. VÁZQUEZ FERNÁNDEZ (1994, p. 118) considera ó respecto que as nenas amosan actitudes que poden sintetizarse como aquelas que caracterizan *"ós seres da non acción"* e salienta o papel da familia na incentivación inicial de tales actitudes que posteriormente han de ser potenciadas pola institución escolar e por distintos mecanismos sociais.

GONZÁLEZ FONTAO (1997b, p. 99) afírmao rotundamente: *"La educación para la igualdad, como toda educación, debe iniciarse y tener sus bases más fuertes en el seno de la familia"*.

A familia actúa a miudo, no eido específico do sexismo, como un axente distorsionador con respecto ás liñas que a priori serían desexables na actuación neste ámbito que, ademais, adoitan ser asumidas con máis facilidade noutras instancias como a escola. Así na investigación desenvolvida por ROSALES (1997d) conclúese, entre outras cuestións, que nenos e nenas manifestan que o trato que se lles dá na escola é relativamente igualitario mentres que o que se lles outorga no fogar, onde as tarefas adoitan ser diferenciadas en base ó sexo, é discriminatorio en maior grao (p. 186).

Ademais o certo é que no contorno familiar a mesma estructura na que se articulan as relacións de autoridade dificultan con frecuencia que pais e nais desafíen as actitudes estereotipadas en relación ó sexo toda vez que estas actitudes son en boa parte promovidas e defendidas pola rede de parentes máis achegados ó núcleo familiar (FRANCE, 1988, p. 72).

Tampouco resulta difícil constata-la existencia de diferencias nas expectativas que pais e nais proxectan sobre a súa descendencia, en función de que tal descendencia esté constituída por nenos ou por nenas. Un dos ámbitos nos que se produce con máis intensidade esta diverxencia é no da elección vocacional dos fillos e fillas (INSTITUTO DE LA MUJER, 1990c, p. 39).

Aínda que posiblemente a definición e diferenciación dos límites entre a acción educativa da escola e da familia constitúa un dos posibles debates incompletos iniciados pola LOGSE no contexto español (PARDO, 1998, p. 113), insistimos, en calquera caso, no carácter complementario e na relación de imprescindibilidade que preside a colaboración entre institución familiar e escola (RAMBLA, 2000, p. 36). Así CARNEIRO DA MOURA (1993) subliña a necesidade de que os axentes familiares complementen o labor realizado dende a institución escolar e dirixan a súa atención *"para o facto das marcas de sexismo que poderem passar desapercibidas nao apenas no jardim de infância ou na escola, mas ainda nos materiais escolares, na literatura infantil, nos programas e anúncios de televisao"* (p. 61).

O certo é que nos momentos actuais o papel desenvolvido tradicionalmente pola familia como axente de socialización primaria atópase nun indubidable eclipse na maioría dos países da órbita occidental -en parte por mor da reducción do seu tamaño (BALGUER, 1989)- o que constitúe un grave problema que repercute na institución escolar e no profesorado responsable das tarefas educativas (SAVATER, 1997, p. 58)[426]. En todo caso resulta evidente que o andamiaxe de educación informal que ata hai ben pouco tempo desenvolvía a institución familiar a base de accións compartidas entre a totalidade dos seus membros está na actualidade parcialmente desactivado e é considerado polas novas xeracións como pouco "aceptable" (DEL RÍO, 1999b, p. 154). Mesmo ten sido sinalado o feito de que a institución familiar ten sido obrigada en relación a estas cuestións a evolucionar dun xeito máis intenso que a escola e que, polo xeral, tal evolución resulta máis lenta que a desenvolvida na propia institución escolar (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1997, p. 114). Este desacompasamento entre ámbalas institucións plantexa novos desafíos no eido da acción escolar (SUÁREZ MANRIQUE, 1999, p. 72).

---

[426] *O autor metaforiza a situación actual da sociedade con respecto á familia no cambio expresivo que vai dende o berro de André Gide nos anos 60 "Familias, ódiovos" ata un suspiro melancólico dos nosos días: "Familias, botámosvos de menos" (p. 59).*

Precisamente por mor desta situación de crise da familia revélase como máis necesaria a existencia dunha estreita colaboración coa institución escolar que se debe xestionar mediante a representación das familias nos consellos escolares, por medio das asociacións de pais e nais, pola organización de actividades extraclase e extraescolares e, sobre todo, mediante a continuidade educativa no seo dos fogares (ROSALES, 1999a, pp. 22-23). A este respecto queda claro, na opinión de DAVID (Cit. por RAMBLA e TOMÉ, 1998, pp. 13-14) que ata mediados do século actual dende a escola marcábanse e defendíanse as fronteiras establecidas con respecto á familia, sen embargo a partir deses anos a mesma institución escolar ten feito grande fincapé na colaboración entre familia e escola para favorece-los procesos de aprendizaxe. En calquer caso para PORTO (1997, pp. 178-183) as relacións entre familia e escola no ámbito dos temas transversais, e por suposto no da EIS, poden ser sistematizadas en seis categorías: axuda da institución escolar ás familias; comunicación centro-familia; aportacións da familia ó centro escolar; implicación das familias nas tarefas escolares que o alumnado debe de realizar na súa casa; participación da familia no goberno e toma de decisións; colaboración do centro en programas educativos.

Consideramos que resulta necesario combinar pedagoxía escolar e coñecemento doméstico en favor da coeducación. Tamén defenden idéntica postura SUBIRATS e TOMÉ (1992a): *"La relación con las asociaciónes de padres y madres es fundamental para el avance de la coeducación. Los prejuicios sexistas suelen ser más potentes en la familia, institución profundamente marcada por la división sexual del trabajo y la diferenciación de roles, que en las instituciones educativas"* (p. 35). Opinamos con GIL GALVÁN (1998, p. 198) que pais e nais son, en certa medida, responsables do currículum escolar e o ámbito familiar resulta, a efectos de educación en igualdade de oportunidades entre os sexos, definitivo.

Cómpre salienta-lo feito de que a maior parte da interacción entre pais e nais e profesorado ten lugar no propio contorno escolar (KUMRIA, 1988, p. 88). Por isto calquera plan de acción coeducativa deseñado dende o ámbito escolar ha de contar cunha liña de actuación con respecto ás familias, dirixida tanto á eliminación de resistencias familiares ós cambios de orientación promovidos dende os centros escolares, como tendente a facilita-la flexibilización inicial e o cambio posterior no que respecta ós roles de xénero desenvolvidos por cada membro da institución familiar no seu interior.

Semella importante coñece-la opinión do profesorado así como a de pais e nais ó respecto da colaboración entre familia e escola no ámbito da EIS. En relación ás expectativas e crenzas do profesorado a investigación desenvolvida por ROSALES (1997d; 1999) puxo de manifesto que a opinión de pais e nais con respecto ó papel da escola no que atinxe á EIS e á transversalidade é altamente positiva, valorando estes temas dun xeito similar ó resto das áreas curriculares. O profesorado opina que a familia é o axente que máis inflúe na formación de nenos e nenas en aspectos transversais, cunha especial incidencia sobre a EIS (pp. 126-127). Considera maioritariamente que pais e nais teñen unha opinión positiva dos temas transversais (p. 139) e que a colaboración coa escola artéllase fundamentalmente a través de actividades extraescolares (p. 140). De tódolos xeitos o profesorado sostén de xeito maioritario que a familia non adoita actuar coa intensidade con que debería facelo ante os seus fillos e fillas ou o, no peor dos casos, faino de xeito negativo.

Dende a opinión de pais e nais considérase que o profesorado está perfectamente capacitado para o desenvolvemento transversal e opinan igualmente que o profesorado debería de estar apoiado por especialistas alleos á escola. Amosan disposición a prepararse para colaborar co profesorado mediante lecturas, programas emitidos polos medios de comunicación e conversas co persoal docente, sen desbota-la realización de cursos específicos (ROSALES, 1999, pp. 287-288). Pais e nais perciben a necesidade dun coñecemento máis profundo das características da igualdade entre home e muller e doutros temas transversais e semella necesario que as asociacións de pais e nais desenvolvan un axeitado labor informativo ó respecto (pp. 290-291). Esta última demanda aparece tamén expresada por GARCÍA e ASÍNS (1994, p. 32).

O papel dos medios de comunicación social na pervivencia do sexismo presenta tamén unha notable proxección no contorno familiar. Esta situación suxire a conveniencia, e aínda a necesidade, de deseñar proxectos de actuación e programas educativos dirixidos ás nais e ós pais coa finalidade de conquerir que estes axentes se sintan capacitados para efecutar unha lectura crítica das mensaxes que aqueles emiten referidos ós roles masculinos e femininos estereotipados (MEC, 1989).

Por último consideramos absolutamente necesaria a activación, sobre todo dende os centros de ensino, de escolas de pais e nais naqueles centros onde non existan e a orientación nas mesmas do traballo a desenvolver no ámbito da coeducación (GIL GALVÁN, 1998, p.

198). A este respecto destaca KUMRIA (1988, p. 89) a necesidade de que estas entidades se desenvolvan en base ó traballo en pequenos equipos mixtos nos que participen tanto profesores e profesoras como pais e nais. Pola súa parte SÁNCHEZ SÁNCHEZ (1994, pp. 20-21) propón que nesas escolas de pais e nais se aborden, especialmente, aspectos relacionados coa educación sexual, coa elección das profesións e coa pervivencia de roles estereotipados nos xogos e xoguetes. RAMBLA e TOMÉ (1998, pp. 20-21) entenden as actuacións destas escolas como un proceso articulado en tres fases nas que o profesorado non debe de estar en modo algún ausente: unha primeira fase de sensibilización na que se utiliza basicamente a discusión colectiva como ferramenta de traballo e reflexión, unha segunda fase de profundización e sistematización do coñecemento doméstico mediante a investigación e, por último, unha terceira fase de publicitación á comunidade educativa das conclusións máis relevantes.

Outro axente de capital importancia para unha correcta optimización da acción educativa en relación coa EIS aparece configurado pola Administración Educativa que fomenta cambios de distinta natureza mediante ordenamentos legais (ROSALES, 1997b, p. 21; 1999a, p. 19).

En xeral as Administracións que se proxectan sobre o ámbito educativo teñen como vocación xeral a de garantir procesos educacionais constructivos, plurais e cooperativos (UNESCO, 1996, p. 187) que son articulados por medio da dotación dos elementos necesarios e suficientes a tal finalidade.

A Administración Educativa, en tanto que responsable inmediata da provisión de recursos humanos -profesorado- así como da dotación suficiente de recursos materiais á escola revélase como un axente fundamental para a natureza das relacións didácticas establecidas no marco da institución escolar (ROSALES, 1999a, p. 53).

Un factor relevante especialmente dependente das condicións estructurais que ha de garanti-la Administración Educativa está configurado polos espacios e patios escolares. A este respecto compartimos completamente a afirmación de que *"el patio de juegos constituye un marco excepcional para constatar las proyecciones de las representaciones estereotipadas del alumnado, de lo masculino y de lo femenino"* (BONAL e TOMÉ, 1995, p. 46). De aquí a necesidade de que a acción institucional en termos de dotación, extensión e recursos sexa a idónea. Loxicamente esta relevancia funcional proxéctase tamén no ámbito dos

plantexamentos e das accións que no interior dos centros educativos se aplican no traballo en educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos.

A miudo ten sido acusada a Administración, en relación co desenvolvemento escolar dos temas transversais en xeral e da EIS en particular, de non ter establecido de xeito convincente a necesaria planificación dos mesmos, de dificultar coas súas directrices os plantexamentos pedagóxicos idóneos ó respecto e de que os mecanismos de control -dun xeito especial os que dependen da Inspección Educativa- posúen escasa implicación ó respecto (ANÓNIMO, 1999, p. 7).

Certas análises pesimistas centradas nas actuacións escolares no eido da EIS sinalan a existencia de dificultades estructurais xurdidas da tradicional inhibición das instancias administrativas en relación á execución de accións específicas en contra da discriminación sexista ou ante situacións problemáticas derivadas daquelas accións específicas (FREIXAS e FUENTES-GUERRA, 1997).

O papel a desenvolver pola Administración Educativa no campo da transversalidade aparece concretado especialmente nos puntos seguintes (ROSALES, 1997a, p. 14):

* O fomento intenso da ensinanza dos temas transversais e da EIS en particular.
* A dotación ós centros de ensino con persoal especializado.
* A actualización e motivación do profesorado neste ámbito.
* A promoción de bibliotecas escolares e de dotacións suficientes en medios didácticos
* O traballo coordinado entre diferentes ramas da Administración e a colaboración ó respecto de programas de actuación. Igualmente a Administración Educativa debería de promover actuacións con organismos non oficiais para o desenvolvemento de accións específicas nos centros escolares.

Concordamos co INSTITUTO DE LA MUJER (1993b) en que a Administración Educativa debe de participar xunto co profesorado e cos pais e nais no desenvolvemento da EIS nos distintos centros escolares. As liñas de actuación da Administración neste eido pasan por potencia-la formación de persoal técnico especializado no eido do tratamento didáctico da equiparación de oportunidades entre ámbolos sexos, por orientar axeitadamente a actuación dos Centros de Formación e Recursos -así como a de calquera servicio de apoio externo á

institución escolar- e por convertir á Inspección Educativa nun instrumento adecuado para a activación da EIS na escola.

Outras perspectivas suxiren que a Administración Educativa debería centra-la súa funcionalidade en distintas accións: promove-la flexibilidade espacio-temporal, dar estabilidade ó profesorado, dotar de recursos adecuados e suficientes ós centros escolares, reduci-la carga lectiva do profesorado e promociona-la da función inspectora neste eido (ANÓNIMO, 1999, p. 7).

Consideramos, a xeito de conclusión, que a Administración Educativa mesmo debe de apoia-lo papel que a estructura familiar desenvolve no marco da equiparación de oportunidades entre ámbolos sexos. O papel a desenvolver neste eido é claramente relevante e relativamente inédito, presentando as áreas de traballo unha grande amplitude (AA.VV., 1991, p. 32): información, colaboración coas escolas de pais e nais, aportación de recursos, difusión de materiais de educación igualitaria no ámbito non formal, etc.

Por último cabe facer unha referencia á importancia doutros axentes que posúen notable tradición e entidade en relación co traballo en EIS na escola. Referímonos especialmente ós movementos de renovación pedagóxica (MRP) que, integrando ós educadores e educadoras con maior interese innovador, mantiveron unha constante preocupación por incorporar á institución escolar os contidos de interese actual entre os que cabe incluír a equiparación de oportunidades entre os sexos (ROSALES, 1997b, p. 19). Consideramos que os distintos MRP deben de ser escoitados tanto dende os centros escolares como dende a Administración Educativa toda vez que poden aportar novas ideas, estratexias e sobre todo o valor da súa experiencia para o tratamento didáctico da EIS.

4.8. A FORMACIÓN DO PROFESORADO EN IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS

A relevancia que posúe o profesorado como axente para o desenvolvemento dunha EIS con proxección dentro e fóra do ámbito escolar e o seu papel como xerador de actitudes positivas hacia a igualdade de oportunidades implica que as carencias que a miudo se constatan na súa actuación ó respecto deben de ser superadas. A tal efecto consideramos esencial a formación do profesorado nese ámbito (DE BORJA e PUJOL, 1989, p. 55; FREIXAS e LUQUE, 1998,

p. 56). Cómpre non obstante recoñecer con MONTERO (1999b, pp. 85-86) que dende unha mirada sociolóxica existen poderosos factores que posúen maior alcance en relación á mellora do profesorado que a mesma formación e que esta adoita ignorar. A mesma autora pon de manifesto noutro lugar (MONTERO, 1999a, p. 116) as ideas básicas que poden guiar calquera reflexión actual sobre o ámbito da formación do profesorado: a contribución da formación ó desenvolvemento profesional do profesorado, a incidencia real da formación na práctica profesional e a inclusión dentro da formación de tódalas aquelas situacións que son vividas polo profesorado como oportunidades de aprendizaxe.

A formación do profesorado inclúe dúas fases: a formación inicial e a formación continuada. Ámbalas dúas manifféstanse como necesarias para unha correcta acción educativa en relación á EIS.Tal como afirma o SGTE (1990) a sensibilización do profesorado en relación á EIS *"só será posible se a coeducación se aborda na formación inicial e nos plans de formación permanente"* (p. 4).

A construcción dunha cultura escolar non sexista pasa entón necesariamente por unha revisión profunda e unha mellora das prácticas tradicionais no que atinxe á formación inicial e permanente do profesorado. SANTOS GUERRA (1994a) considera que unha formación, especialmente no seu momento inicial, que se queira orientar hacia a superación do sexismo escolar dende un compromiso social na acción, debería supera-los esquemas memorísticos e individualistas, baseados nos coñecementos, que teñen ordenado basicamente a formación do profesorado ata este momento. A este respecto cabe manifestar que o profesorado non ha de ser formado en base a unha simple elaboración dunha lista de disciplinas senón que tal formación deberá estar baseada na necesaria armonización entre as pretensións educativas reais e as prácticas institucionais (SANTOS GUERRA, 1996, p. 83).

Resulta fundamental concebi-la formación do profesorado como un proceso no que a fase inicial non constitúe máis que o momento de partida. ROSALES (1997a) afírmao claramente: a formación do profesorado, tanto en coñecementos como en habilidades ou en actitudes, *"no puede entenderse como producto de una acción puntual, sino como un proceso que abarque tanto el periodo de formación inicial como el de formación permanente"* (p. 13). Concordamos con GIL GALVÁN (1998, p. 198) en que a formación do profesorado ha de ser configurada, na súa dimensión coeducativa, como unha acción progresiva, efectiva, motivadora e con carácter práctico.

Para RUBIO (1991, p. 30) a formación do profesorado en relación ó ámbito da EIS ha de aborda-la totalidade dos aspectos que configuran a mesma, conxugando tanto a dimensión persoal como a profesional. Para esta autora calquera acción de formación do profesorado neste ámbito deberá ter como finalidade *"capacitar al profesorado para el análisis de género del sistema educativo, reexaminar sus supuestos y valores y elaborar estrategias tendentes a eliminar el sexismo existente"* (p. 31). Ademais ha de estar asentada sobre tres notas conformadoras: o carácter instrumental da acción, a adaptación ás características persoais do colectivo ó que se dirixe e o carácter compensatorio, en termos esforzo-eficacia, para a súa implantación.

Concordamos con TORRES (1995b, p. 31) na necesidade de que a formación do profesorado se oriente en calquera caso á estimulación da razón práctica necesaria para poder reconstruír un mundo que aparece dominado pola desigualdade.

Do mesmo xeito cómpre sinala-la necesidade, apuntada hai xa tempo por MONTERO (1986, p. 61), de que a formación do profesorado se constrúa en base a procesos de investigación. Tan só deste xeito se verá enormemente facilitada a relación entre investigación, ensinanza e formación no ámbito da práctica educativa.

4.8.1. A EIS na formación inicial do profesorado de ensino primario

A importancia que presenta a formación inicial coa que o profesorado debe aborda-las primeiras actuacións profesionais é a todas luces considerable. En efecto, asúmese xeralmente que o profesorado reproduce na súa práctica educativa -alomenos no inicio da súa carreira profesional- os modelos de docencia que viviu no seu periodo de formación inicial. Por esta razón esta formación inicial posúe unha significación especial de cara á definición dos parámetros nos que o profesorado se desenvolve en relación con aqueles ámbitos curriculares - entre os que se inclúe a EIS- nos que predomina unha compoñente actitudinal e un fundamento axiolóxico. SANTOS GUERRA (1996) sostén con respecto a esta relevancia que *"é difícil coeducar na escola se os profesores e profesoras non teñen unha formación inicial axeitada. Isto implica que as facultades de educación consideren nas súas dinámicas internas e nos seus plans de estudios a análise das prácticas sexistas"* (p. 82).

MARCELO (1999, pp. 107-108) ten posto de manifesto que na formación inicial do profesorado tamén existe unha dimensión non declarada -o currículo oculto desta formación-

configurada por determinados mitos culturais, algúns dos cales levan ó futuro profesorado a aceptar con naturalidade o principio de estratificación e clasificación do alumnado. O xénero constitúe un factor relevante neste ámbito.

Algunhas voces teñen posto de relevo a existencia de carencias fundamentais no terreo da formación inicial do profesorado en relación co tratamento educativo específico da igualdade entre ámbolos sexos (Véxase por exemplo COLECTIVO "A FAVOR DE LAS NIÑAS" e COLECTIVO DE EDUCACIÓN NON SEXISTA DE EE.MM., 1989, p. 20).

Destacan FREIXAS e LUQUE (1998, p. 57) a necesidade de incluír na formación inicial do profesorado contidos curriculares relativos ó sistema sexo-xénero. Esta tarefa non semella fácil en tanto que demanda un grao de información, implicación e sensibilización inusual entre o profesorado universitario encargado da formación de futuros mestres e mestras, aínda que cómpre recoñecer que dende os organismos de igualdade se ten realizado nos últimos anos numerosas actividades de formación neste eido enmarcadas nunha intensa campaña de sensibilización ó respecto.

Tamén SANTOS GUERRA (1998b, p. 96) defende, como proposta para a superación das limitacións na formación inicial do futuro profesorado, a introducción nos seus plans de estudio de materias referidas á muller, á igualdade de oportunidades, á coeducación, ó feminismo, etc., manifestando que aínda que esta bagaxe teórica non implica directamente "per se" un cambio nas prácticas educativas, non deixa de constituír un factor relevante para a reflexión e para a orientación hacia a promoción dese cambio.

Para pasar dun currículo escolar baseado no modelo masculino a un currículo realmente coeducador parece necesario ordenar previamente un corpus teórico, construído en base ós estudios sobre o sistema sexo-xénero, para ser incorporado á formación inicial do profesorado. O obxectivo pretendido non é outro que a *"cultura vehiculizada en las propuestas curriculares de formación del profesorado refleje cuidadosamente las perspectivas, los logros y las experiecias tando de las mujeres como de los hombres y que reconozca el papel que ha desempeñado el género en la manera en que han sido definidas las disciplinas académicas"* (FREIXAS e LUQUE, 1998, p. 57).

Pensamos, seguindo a SANTOS GUERRA (1998b, p. 97), que o esforzo no que atinxe á formación inicial do futuro profesorado, ha de ir máis lonxe e ha de implicar unha revisión

das estratexias a través das que dita formación se artella así como a búsqueda de coherencia entre as pretensións educativas e as prácticas institucionais neste campo.

Con respecto ó ámbito concreto das accións destinadas á formación inicial do profesorado en España é necesario salientar, por mor da súa relevancia, as iniciativas específicas que o Instituto de la Mujer ven desenvolvendo dende hai algúns anos, baixo a modalidade de xornadas, para acadar unha práctica educativa non sexista no futuro profesorado de ensino primario. Os obxectivos pretendidos con estas iniciativas xiran en torno á potenciación das relacións entre aquel profesorado, aínda en proceso de formación, que amosa interese hacia a EIS e á búsqueda dunha activación de cambios significativos neste eido dentro dos plans de estudio promovidos dende dentro dos propios centros de formación inicial (MAÑERU, 1998a, p. 193). No desenvolvemento destas accións expóñense e publicítanse diversos programas formativos desenvolvidos en centros de formación do profesorado, ubicados en distintas localizacións xeográficas, coa finalidade de atopar formatos que faciliten a incorporación da igualdade de oportunidades para ámbolos sexos nos currículos da formación inicial. Do mesmo xeito teñen sido presentados, no marco de diferentes congresos nacionais e internacionais, algúns programas para a formación do futuro profesorado no ámbito da superación do sexismo no ámbito escolar (un exemplo destes programas pódese ver en NUÑO, 1992)[427].

Algúns programas de actuación deseñados para o profesorado en formación inicial, subvencionados pola Unión Europea, intégranse no Proxecto TENET ("*Teacher Education Network"*) que ten como obxectivo fundamental a sensibilización do alumnado de maxisterio para que, a través do seu currículo, e especialmente durante o seu periodo de prácticas, poida construír un modelo educativo de actuación sobre os parámetros determinados polo sistema sexo-xénero para a eliminación progresiva de sesgos sexistas no ensino (Véxase ALTABLE et al., 1989a). Os programas TENET teñen sido aplicados en diversos marcos da Comunidade Europea (PALMA, 1991; ARNESEN, 1992).

No eido das propostas concretas de formación do futuro profesorado en EIS salientámo-la plantexada por ROSALES (1999a, p. 88) en torno á integración no proceso de formación

[427] *Este programa presentouse no marco do Congreso Internacional sobre "Investigación, Docencia y Feminismo" celebrado en Donosti en 1992.*

inicial -aínda que tamén se podería aplicar como instrumento de formación continuada- dunha estratexia baseada na análise de incidentes críticos que resultan disruptivos en relación ó desenvolvemento didáctico de aula. Esta estratexia implicaría a descripción dun incidente crítico relacionado coa EIS, a análise do mesmo e a posterior reflexión en contexto de seminario en relación á adopción de posibles alternativas. Algúns exemplos do manexo destes incidentes críticos pódense atopar en ROSALES (1995, pp. 67-83).

Consideramos de enorme importancia que a formación do futuro profesorado siga as directrices establecidas polos organismos internacionais e en especial polas recomendacións da UNESCO (ROSALES,1999, p. 26). Coincidimos co autor na conveniencia de que dita formación sexa de carácter "global" en relación ós temas transversais -a EIS entre eles- aínda sen rexeita-la posible existencia de áreas específicas dentro dos plans de estudio do profesorado que fagan particular referencia a algún dos compoñentes transversais.

No noso contexto a formación inicial do profesorado caracterízase pola presencia dalgunhas eivas entre as que sobresae o escaso uso que se fai dos novos recursos didácticos e das innovacións tecnolóxicas (especialmente audiovisuais e informáticas) (ROSALES, 1999a, p. 207). Por iso consideramos que é necesario que o profesorado en formación inicial manexe habitualmente tales recursos didácticos e as aplicacións dos mesmos ó ámbito da EIS para que acade un dominio, tanto en termos instrumentais como pedagóxicos, dos mesmos.

En calquera caso opinamos, como moi ben sosteñen SANTOS GUERRA (1998b) e ROSALES (1997c, p. 51; 1999, p. 208), que a formación inicial, tanto dende unha perspectiva xeral como referida especificamente ó ámbito da EIS, ha de estar necesariamente complementada, dende o punto de vista da operatividade e da eficacia, cunha formación continuada porque, tal e como afirma o primeiro autor, ninguén se forma dunha vez para sempre nin dunha vez por todas (p. 97).

4.8.1.1. A presencia da equiparación de oportunidades entre os sexos no currículo de formación inicial do profesorado na EUFP de Ourense

Deterémonos brevemente no grao de incorporación da EIS á formación inicial do profesorado proxectando a nosa análise sobre o currículo que conforma a formación do futuro profesorado na *Escola Universitaria de Formación do Profesorado* de Ourense (Universidade

de Vigo) dado que é neste centro onde a maioría do actual profesorado ourensán de ensinanza primaria cursou os estudios que lle permitiron acceder á función docente.

Cómpre, en primeiro lugar, facer constar que nos currículos para a formación inicial do profesorado desenvolvidos na EUFP de Ourense no marco dos plans de estudios anteriores a 1993 a presencia de calquera relación específica coa equiparación de oportunidades entre os sexos era marcadamente tenue ou mesmo inexistente ó mesmo tempo que o tratamento dos temas transversais non estaba en absoluto incorporado ás materias configuradoras de ditos currículos.

Na actualidade a EUFP de Ourense atópase na fase de implantación dun novo plan de estudios -que foi aprobado con data 6-7-2000- que se iniciou durante o curso académico 2000-2001- e que afecta á totalidade dos centros universitarios dependentes da Universidade de Vigo. De tódolos xeitos o certo é que o actual profesorado ourensán en exercicio, no que se centra o noso estudio empírico, non tivo obviamente relación con este futuro plan de estudios durante a súa formación inicial polo que centrarémo-la nosa cativa referencia de xeito exclusivo no plan de estudios de 1993 -que foi establecido por Resolución de 15 de novembro de 1993 (BOE de 1 de decembro) e que se mantivo oficialmente vixente ata o remate do curso académico 1999/2000- dado que, a pesar de que a súa incidencia real en termos de aportación á formación inicial do actual colectivo ensinante na provincia de Ourense resulta relativamente escasa por mor das dimensións do intervalo temporal no que tivo implantación, o seu deseño conlevou avances cualitativos con respecto a plans anteriores mesmo alén do ámbito concreto da EIS.

Máis alá do carácter transversal da EIS con respecto á totalidade das materias que compoñen os currículos para a formación inicial do profesorado, constatamos que non existe ningunha materia nos estudios do futuro profesorado que se oriente dun xeito específico ó tratamento das esixencias metodolóxicas e didácticas xurdidas da EIS[428].

En relación coas materias específicas relacionadas dun xeito especial coa EIS atopamos que nas tres especialidades que se imparten na EUFP de Ourense -*"Educación Infantil"*,

---

[428] *No plan de estudios de 1993 desenvólvense de xeito específico algúns temas transversais nalgunhas das especialidades ofertadas ó profesorado -é o caso da "Didáctica da Educación Ambiental" ou "Didáctica da Educación para a Saúde" (ámbalas materias optativas na especialidade de Educación Primaria)- pero non se aborda en ningún caso EIS especificamente.*

"Educación Especial", *"Educación Primaria"* e *"Linguas Estranxeiras"*- existe unicamente unha materia troncal, presente nos currículos das catro especialidades citadas con certa proximidade coa equiparación de oportunidades entre os sexos: a *"Socioloxía da Educación"*. Esta materia troncal -catro créditos- inclúe entre os seus contidos o desenvolvemento do tópico *"Clase, xénero e grupo étnico na educación"*.

Do mesmo xeito existen tres materias optativas -integradas simultaneamente nas catro especialidades- cunha relación particular con respecto á EIS. Son tales materias: *"Educación e Desenvolvemento Moral I"*, *"Educación e Desenvolvemento Moral II"* e *"Procesos Non Formais e Informais en Educación"*. As dúas primeiras aparecen referidas ás teorías do desenvolvemento moral e ás implicacións educativas que as mesmas xeran, así como ós modelos de intervención pedagóxica en educación moral. A terceira materia inclúe entre os seus contidos a *"Educación para a paz e a solidariedade",* tanxencialmente relacionada co tema que nos ocupa.

Na especialidade de "Educación Infantil" unicamente unha das materias obrigatorias do seu currículo aparece especificamente relacionada co noso tema: referímonos á *"Ética e Educación para a Democracia"* (3 créditos), que entre os seus contidos aborda a dimensión moral do ser humano e os plantexamentos éticos para unha sociedade democrática. Deste xeito as materias máis directamente orientadas hacia a EIS e desenvolvidas ó longo da formación inicial do profesorado ourensán especialista en Educación Infantil son as que se reflicten na táboa seguinte:

CADRO 14: Materias relacionadas coa EIS na formación inicial do profesorado na etapa de ensino primario (EUFP de Ourense). Especialidade de Educación Infantil

	DENOMINACIÓN	**CRÉDITOS TOTAIS**
TRONCAIS	** Socioloxía da Educación*	*4*
OBRIGATORIAS	** Ética e Educación para a Democracia*	*3*
OPTATIVAS	** Educación e Desenvolvemento Moral (I e II)* ** Procesos Non Formais e Informais en Educación*	*4* *4*

Elaboración propia
FONTE: RESOLUCIÓN DE 15 DE NOVEMBRO DE 1993 (BOE DE 1 DE DECEMBRO)

Para a especialidade de "Educación Especial" tan só unha materia obrigatoria se relaciona coa EIS -a *"Educación para a convivencia"* (4 créditos)- polo que o cadro de materias máis directamente relacionadas coa EIS é o seguinte:

CADRO 15: Materias relacionadas coa EIS na formación inicial do profesorado na etapa de ensino primario (EUFP de Ourense). Especialidade de Educación Especial

	DENOMINACIÓN	CRÉDITOS TOTAIS
TRONCAIS	* *Socioloxía da Educación*	*4*
OBRIGATORIAS	* *Educación para a Convivencia*	*4*
OPTATIVAS	* *Educación e Desenvolvemento Moral (I e II)* * *Procesos Non Formais e Informais en Educación*	*4* *4*

Elaboración propia
FONTE: RESOLUCIÓN DE 15 DE NOVEMBRO DE 1993 (BOE DE 1 DE DECEMBRO)

No que respecta á especialidade de "Linguas Estranxeiras" non existe ningunha materia obrigatoria especificamente relacionada co eido da EIS polo que a configuración desta especialidade en termos de afinidade con este ámbito resulta a que se amosa no cadro:

CADRO 15: Materias relacionadas coa EIS na formación inicial do profesorado na etapa de ensino primario (EUFP de Ourense). Especialidade de Linguas Estranxeiras

	DENOMINACIÓN	CRÉDITOS TOTAIS
TRONCAIS	* *Socioloxía da Educación*	*4*
OBRIGATORIAS	----------	--------
OPTATIVAS	* *Educación e Desenvolvemento Moral (I e II)* * *Procesos non Formais e Informais en Educación*	*4* *4*

Elaboración propia
FONTE: RESOLUCIÓN DE 15 DE NOVEMBRO DE 1993 (BOE DE 1 DE DECEMBRO)

Por último o currículo da especialidade de "Educación Primaria" inclúe como materia obrigatoria a *"Ética e Educación para a Democracia"* (3 créditos), quedando o mapa de materias relacionadas coa EIS como se amosa a continuación:

CADRO 16: Materias relacionadas coa EIS na formación inicial do profesorado na etapa de ensino primario (EUFP de Ourense). Especialidade de Educación Primaria

	DENOMINACIÓN	CRÉDITOS TOTAIS
TRONCAIS	* *Socioloxía da Educación*	*4*
OBRIGATORIAS	* *Ética e Educación para a Democracia*	*3*
OPTATIVAS	* *Educación e Desenvolvemento Moral (I e II)* * *Procesos non Formais e Informais en Educación*	*4* *4*

Elaboración propia
FONTE: RESOLUCIÓN DE 15 DE NOVEMBRO DE 1993 (BOE DE 1 DE DECEMBRO)

Podemos pois concluír, á vista dos datos expresados, que no plan de estudios de 1993 para a EUFP de Ourense non existeiu un tratamento específico da equiparación dos sexos en

termos de oportunidades aínda que se constata a presencia dalgunhas materias con algunha relación, maís ou menos directa, con este ámbito. Tales materias presentan escaso peso cuantitativo en relación á totalidade do currículo para a formación inicial do profesorado en cada unha das áreas ofertadas no centro polo que a dimensión transversal da EIS dentro deste currículo acada unha grande significación.

4.8.2. A EIS na formación continuada do profesorado de ensino primario

Un factor definitivo para a transformación dunha escola mixta nunha escola de acción realmente coeducadora é a existencia dunha formación continuada con calidade para o profesorado en exercicio (SALAS, 1994, p. 59). Esta formación continuada ha de estar orientada hacia a optimización da impronta pedagóxica deixada pola formación inicial, ha de suplir carencias e limitacións do profesional ante a súa práctica educativa e ha de potencia-lo acceso ás novas dimensións incorporadas ó proceso de ensinanza e aprendizaxe.

Opinamos, de acordo con FREIXAS e LUQUE (1998, p. 57), que a integración das iniciativas coeducadoras na formación continuada do profesorado ha de realizarse a partir da marxe de autonomía que a LOGSE e as disposicións que a asignan ó profesorado promovendo o seu labor investigador. En relación con este último referente revélanse moi útiles para unha axeitada activación da formación continuada do profesorado no campo da EIS, a incorporación á mesma das experiencias que neste eido foron desenvolvidas nos últimos tempos por diversos equipos de investigación e diferentes grupos de ensinantes, tanto a iniciativa das Administracións, como pola propia actividade de seminarios permanentes, grupos de traballo ou proxectos de formación implantados nos centros educativos (FREIXAS e LUQUE, 1998, p. 57).

De tódolos xeito consideramos que a variable "formación continuada" do persoal docente en relación á EIS non debe de caracterizarse pola improvisación ou pola carencia de directrices de actuación que outorguen un sentido integrador ás diferentes accións nas que se articule tal variable. Constátase dende hai xa longo tempo unha preocupación polas características definitorias desta formación continuada e pola validez da mesma. Así por exemplo xa en 1979 a COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS sinalaba entre as directrices que deberían guia-la práctica didáctica na loita contra o sexismo e a formación neste eido a necesidade de traballar considerando as aportacións da psicoloxía de cara a

fundamentar cientificamente a acción contra os estereotipos de tipo sexista socialmente implantados.

A formación en exercicio do profesorado deberá abarca-la totalidade de espacios relacionados coa discriminación sexista. Tan só deste xeito se potenciará unha actuación sectorizada do profesorado que permita supera-los estereotipos sexistas presentes comunmente na práctica educativa.

A pragmática da formación en exercicio deberá facilitar ó profesorado unha serie de coñecementos que son imprescindibles para un adecuado labor en EIS dentro da escola. ROSALES (1997c, p. 51) especifica entre os aspectos sobre os que ha de pivota-la formación continuada do profesorado en relación á educación en igualdade de oportunidades -dimensión da educación moral coa que se relaciona directamente a EIS como tema transversal- os seguintes:

* Coñecemento do proceso de maduración do alumnado.
* Coñecemento de técnicas de intervención en educación moral, en especial as vencelladas ó traballo cooperativo e á resolución de conflictos.
* Coñecemento de recursos didácticos e utilización dos mesmos.

Distintos estudios e investigacións ó respecto da formación en exercicio indican que o profesorado manifesta unha clara tendencia hacia a opinión de que a formación ha de realizarse contextualizada no propio centro, ha de estar baseada na reflexión e ha de presentar un carácter sistemático (JORDÁN, 1994). En calquera caso a elección de estratexias para a formación continuada do profesorado no que atinxe á EIS está directamente relacionada coa concepción na que se ubique a función profesional do persoal docente e cos parámetros nos que se pretenda a eficacia de dita formación. Afírmao claramente SANTOS GUERRA (1996): *"Dende un modo de concebir ó profesional como un aplicador de teorías e prescripcións externas, a formación adecuada serían cursos e receitas. Dende a concepción do profesional asentada na racionalidade práctica sería a investigación do mesmo sobre a súa práctica o que lle axudaría a discernir con profundidade e a comprender de xeito riguroso aquelo que fai e que debe transformar"* (p. 83).

As estructuras estables con responsabilidades na formación continuada -no caso galego sobre todo os Centros de Formación e Recursos- posúen unha saliencia innegable nas

características e desenvolvemento das distintas accións que nese eido se relacionen coa EIS (ROSALES, 1997e, p. 216). Outros axentes con implicación na formación continuada do profesorado son -ademais, por suposto, do propio profesorado- os Movementos de Renovación Pedagóxica (MRP), as entidades de tipo feminista, as organizacións de tipo sindical e mesmo algunhas ramas da Administración que non actúan estrictamente sobre o campo educativo (GEORGE, 1993).

A continuación desenvolveremos unha aproximación ó ámbito da formación continuada do profesorado en relación coa EIS e ás iniciativas que vehiculizan a mesma. A este efecto encetarémo-la nosa descripción cunha suscinta referencia á presencia da EIS no ámbito das accións formativas desenvolvidas no seo dun programa educativo de dimensión europea destinado basicamente ó profesorado non universitario -o Programa *"Sócrates"*- como modelo de espacio formativo de longo alcance, tanto no que atinxe en termos cuantitativos ó profesorado participante como no que se refire á extensión xeográfica e cultural na que se proxecta. Posteriormente detallarémo-las directrices e iniciativas para a formación continuada ofertada pola Administración Educativa galega ó profesorado desta Comunidade no eido da EIS, analizando a súa situación dende distintos niveis: a EIS como meta referencial e como prioridade para a formación, a EIS nas diferentes accións centralizadas e a EIS nos plans provinciais anuais de formación do profesorado, cunha especial referencia á situación no ámbito provincial ourensán.

4.8.2.1. A EIS no programa "Sócrates": dimensión europea na formación continuada

O obxectivo final do programa Sócrates[429] é contribuír -nunha liña próxima á expresada pola UNESCO (1996, p. 177)- a mellora-la calidade e a pertinencia da educación de nenos e nenas, de mozos e mozas e das persoas adultas, reforzando a cooperación europea e incrementando o acceso a todo o abano de oportunidades de aprendizaxe de que dispón a Unión Europea.

---

[429] *O programa Sócrates adoptouse como programa de cooperación da Unión Europea no ámbito da educación o 14 de marzo de 1995, prolongándose inicialmente a súa duración ata finais de 1999. Posteriormente activouse unha segunda fase do programa -"Sócrates II"- deseñado para o intervalo temporal 2000-2006. Esta segunda fase inspírase na experiencia acadada ó longo da primeira etapa e subdividiuse á súa vez en dúas etapas diferenciadas (2000-2001 e 2001-2006). O ámbito tipificado de aplicación de Sócrates inclúe ós 15 estados membros da Unión así como Islandia, Liechtenstein e Noruega. Existen tamén países asociados na Europa Central e Oriental, gozando de idéntico tratamento Chipre. Aparece estreitamente vencellado a outras iniciativas europeas (programa "Leonardo da Vinci", ó programa "Xuventude con Europa III" e a diversos compoñentes do "Cuarto Programa Marco" para desenvolvemento da investigación e da tecnoloxía).*

O programa Sócrates financiou durante a súa primeira fase (1995-2000)[430] actividades - proxectos, movilidade, programas de estudios, cursos de formación, etc.- en diferentes sectores: ensinanza superior (*"Erasmus"*), ensinanza escolar (*"Comenius"*), promoción da aprendizaxe de linguas (*"Lingua"*), ensinanza aberta e a distancia (*"EAD"*), educación de persoas adultas (*"Grundtvig"*), *"Intercambios de información e experiencias sobre políticas e sistemas educativos"* e *"Medidas complementarias"*.

Aínda que non resposta unicamente a un obxectivo de formación en exercicio do persoal docente, dado que entre as súas principais pretensións sitúase a de potencia-la dimensión europea da educación e achegar con vontade integradora as distintas realidades rexionais europeas do ensino, as dúas fases do programa Sócrates presentan -alomenos nalgunhas das súas accións e modalidades- aportacións substanciais, tanto directas como indirectas, no que atinxe á formación continuada do profesorado participante ou colaborador nas mesmas. Esta incidencia no eido da formación do persoal docente deriva da carga de innovación que as accións do programa implican para a práctica educativa do profesorado en termos de enriquecemento profesional, de acceso a novos formatos e recursos didácticos e de activación da reflexión sobre a propia acción educativa e profesional.

A igualdade entre os sexos está presente en moitas das accións que configuraron o programa Sócrates na súa primeira fase. Así entre a especificación das prioridades e criterios de selección xerais para todo o programa que se recollen na *"Guía do Candidato"* (COMISIÓN EUROPEA, 1997, p. 21) afírmase (nº 6): *"La Comisión y las Agencias Nacionales tomarán en cuenta, en el marco de las Acciones de cuyas decisiones de selección son respectivamente responsables, la necesidad de garantizar que el programa Sócrates contribuya activamente a la aplicación de las políticas comunitarias de carácter transversal. Éstas incluyen, especialmente, las inicativas para la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y para la integración de personas con desventajas, respectivamente, así como para la promoción de la cohesión económica y social entre las regiones de los estados miembros de la Unión Europea"*. Do mesmo xeito no documento que se propón como guía ás persoas candidatas para Sócrates II sinálase como obxectivo deste programa o de *"reforzar la dimensión europea de la educación a todos los niveles y facilitar*

---

[430] *Dado que a segunda fase de Sócrates se atopa aínda na etapa de implantación e axuste, neste estudio referirémonos unicamente á primeira fase, xa concluída, de Sócrates. A partir do ano 2001 as accións comprendidas neste programa sufrirán algunhas modificacións nos seus formatos que, en xeral, se caracterizan por unha tendencia á fusión das accións incluídas nos vellos "Comenius" e "Lingua" e por unha redistribución das distintas modalidades que configuran cada acción (Véxase por exemplo XUNTA DE GALICIA, 2000, pp.43-50).*

un amplio acceso transnacional a los recursos educativos en Europa fomentando al mismo tiempo la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación" (COMISIÓN EUROPEA, 1999, p. 5). Igualmente afírmase: *"El fomento de la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos educativos constituirá uno de los objetivos del programa Sócrates II en su conjunto"* (COMISIÓN EUROPEA, 1999, p. 13)[431]. No seo dalgunhas das accións que conforman Sócrates este criterio tradúcese a miudo no apoio a proxectos especificamente orientados hacia a EIS, á vez que se expresa no compromiso de atender a este aspecto ó conceder as axudas financieiras. Na mesma liña as distintas Axencias Nacionais e a Oficina de Asistencia Técnica do programa Sócrates facilitan ós coordinadores e coordinadoras de proxectos documentación ó respecto das actuacións para a igualdade de oportunidades entre os sexos: os obxectivos do *"Cuarto Programa de Acción"*[432], a descripción de prácticas exemplares derivadas de proxectos piloto previos, as ferramentas metodolóxicas, os textos oficiais, etc.

Os sectores específicos que, dentro do programa Sócrates (Fase I), posuíron maior potencialidade no que se refire a formación continuada do persoal docente non universitario no eido da EIS foron *"Comenius"* e *"Lingua"*. Dentro do sector Comenius -centrado no ámbito do ensino escolar- salientaron nesta liña as accións: *"Comenius 1"*, *"Comenius 2"*, *"Comenius 3.1."* e *"Comenius 3.2."*. No contexto do sector Lingua -dirixido á colaboración lingüística do alumnado e profesorado europeo- cabe salienta-las accións *"Lingua B"*, *"Lingua E"*. Tamén posuiu certa entidade nesta dirección o sector *"Ensinanza Aberta e a Distancia"* (EAD) así como algunhas das denominadas *"Medidas Complementarias"* (Véxase COMISIÓN EUROPEA, 1997, p. 14).

O sector Comenius tentou promove-la cooperación en tódolos niveis de ensino non universitario e a realización de actividades interculturais así como a formación continuada transnacional do profesorado. Na descripción da Acción 1 de Comenius [433], e en relación ós *"Proxectos Educativos Europeos",* aparecía referida, como un dos ámbitos temáticos que

---

[431] *Entre os apoios que a Comisión oferta para a integración da igualdade de oportunidades dentro de Sócrates figura un manual de referencia para uso do persoal docente de ensinanza non universitaria, o acceso a unha exposición itinerante denominada "A outra metade da ciencia" e o enderezo da unidade responsable, dentro da Comisión Europea, da igualdade de oportunidades (http//europa.eu.int/comm/dg05/equ opp/index en.htm).*

[432] *Este é o programa de acción comunitaria, con vixencia de 1996 ó ano 2000, para a igualdade de oportunidades entre homes e mulleres (Véxase o capítulo referido ó desenvolvemento institucional da igualdade entre os sexos).*

[433] *Esta acción artellouse en torno ós "Proxectos Educativos Europeos" (PEE). Un PEE pretendía acada-la toma de conciencia da dimensión europea especialmente entre o alumnado a través da participación en proxectos que por mor da súa metodoloxía e contido -referido a moi diversos ámbitos- permiten tomar conciencia dos elementos comúns europeos e promoven a colaboración entre o alumnado participante.*

podería constituí-la base para o desenvolvemento dun proxecto, a *"Promoción de la igualdad de oportunidades entre niños de ambos sexos"* (COMISIÓN EUROPEA, 1997, p. 55). No mesmo lugar especificábase que as Axencias Nacionais se encargarían de asegurar que os proxectos seleccionados contribuíran de forma colectiva *"al desarrollo y la promoción de la igualdad de oportunidades entre niños de ambos sexos y entre mujeres y hombres, centrándose a veces en dicho tema y proporcionando igualdad de oportunidades a efectos de participación"*. Pola súa parte no capítulo Comenius (Acción 2)[434], e xa dentro do ámbito específico da "Educación Intercultural", volvían aparecer referencias á promoción da igualdade entre ámbolos sexos como unha das prioridades desta acción (COMISIÓN EUROPEA, 1997, p. 61). De igual xeito na Acción Comenius 3[435] - *"Formación continua para o persoal docente"*- indicábase expresamente que *"en la evaluación de cada proyecto se tendrán en cuenta las prioridades transversales, como el fomento de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres"* (p. 65).

O sector Lingua pretendía contribuír á promoción da motivación e da capacidade da mocidade para a súa comunicación en linguas estranxeiras nos que a formación do profesorado resulta un factor de grande saliencia[436]. A Acción E do sector Lingua recolleu tamén entre as súas prioridades a potenciación de proxectos -denominados *"Proxectos Educativos Conxuntos"* (PEC)- que *"fomenten la igualdad de oportunidades entre los sexos o se refieran a las necesidades y aprendizaje de lenguas de las personas desfavorecidas"* (COMISIÓN EUROPEA, 1997, p. 82).

Por último, dentro das medidas complementarias[437], abertos á participación de todo tipo de centros educativos da Comunidade Europea, sinalábase como unha das actividades a promover e financiar *"las publicaciones específicas no periódicas relacionadas con temas*

---

[434] *Esta acción pretendeu especialmente mellora-la calidade de educación dos fillos e fillas dos traballadores e traballadoras migrantes ou itinerantes. Ubicouse pois nos parámetros da promoción dunha sociedade multicultural.*

[435] *O obxectivo desta acción foi o de fomenta-lo desenvolvemento profesional do persoal docente mediante a súa formación continuada. A acción incluiu dúas liñas de acción: a axuda ó desenvolvemento de proxectos de formación continuada europea e as becas individuais para a participación en cursos de formación do profesorado.*

[436] *Este capítulo inclúe un grande abano de accións para a mellora cualitativa e mesmo cuantitativa da aprendizaxe das linguas nos países participantes: "Lingua A" tenta establecer lazos de unión entre os centros de formación inicial e continuada do profesorado de idiomas. "Lingua B" promove cursos de inmersión para mellora-la eficacia da ensinanza das linguas estranxeiras. "Lingua C" oferta periodos de prácticas ó futuro profesorado de linguas. "Lingua D" tenta promove-la elaboración e o intercambio de programas de estudio, metodoloxías e materiais didácticos axeitados para a ensinanza das linguas. "Lingua E" potencia os intercambios entre alumnado de distintos países para a elaboración dun "Proxecto Educativo Conxunto" (PEC) que permita, de xeito indirecto, unha maior competencia lingüística.*

[437] *Este capítulo proporciona axuda a proxectos e actividades que aínda que poden colaborar na realización dos obxectivos do programa non poden recibir financiación no marco de ningunha acción específica.*

pertinentes sobre la cooperación europea, como (...) la promoción de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos (...)" (COMISIÓN EUROPEA, 1997, p. 113).

En España, e dentro do sector Comenius, foron realizados diversos proxectos no eido da igualdade de oportunidades entre os sexos. Algúns destes proxectos nos que se implicou algún centro escolar español aparecen recollidos en AGENCIA NACIONAL SÓCRATES (1999, pp. 68, 120 e 158).

No marco da Comunidade Galega unicamente se desenvolveu un proxecto Comenius -aínda en execución- en torno a esta temática, actuando como centro coordinador do mesmo o I.E.S. "Meixoeiro" de Vigo. A descripción deste proxecto, titulado *"A igualdade de oportunidades no ámbito escolar"* recóllese na táboa seguinte:

CADRO 17: Características do proxecto Comenius "A igualdade de oportunidades no ámbito escolar" desenvolvido no IES Meixoeiro de Vigo

CENTROS PARTICIPANTES	** Coordinador:* *- IES Meixoeiro (Vigo)* ** Asociados:* *- Instituto Técnico Comerciale e per Geometri Statale "A. Genovesi" (Roma)* *- Stedelijk Technisch Institut (Mechelen-Bélxica)*
Nº DE PROFESORADO IMPLICADO (CENTRO COORDINADOR)	** 11 profesores e profesoras*
PERIODO DE REALIZACIÓN	** Marzo 1998 - Marzo 1999* ** Visita preparatoria realizada en febreiro de 1998*
OBXECTIVOS	** Favorecer unha dimensión europea da igualdade de oprtunidades entre os sexos* ** Indagar nas relacións de xénero e nas actuais condicións de igualdade de oportunidades nos centros escolares dos países participantes*
CONTIDOS	** As relacións de xénero no alumnado* ** Xénero e inserción laboral no remate do ensino secundario* ** Presencia e características da muller como ensinante*
ACTIVIDADES	** Actividades de diagnose: enquisas ó alumnado, observación externa, recollida de datos publicados por institucións externas, estudio de materiais didácticos, enquisas ó profesorado* ** Contactos con institucións locais e universitarias* ** Montaxe de exposicións de materiais de loita contra o sexismo producidos pola Unión Europea* ** Comparación e análise de datos referidos a outros países*

Elaboración propia
FONTE: XUNTA DE GALICIA (1999b)

Á vista dos exiguos datos referidos á acción Comenius, ós que se refire a táboa anterior, hemos de concluír que, alomenos no que atinxe á Comunidade Galega, a pretensión da

Comisión Europea de potencia-la igualdade de oportunidades entre os sexos como un dos eixos articuladores das distintas accións do programa Sócrates -nas súas dúas fases- non se ten visto convertida aínda en resultados idóneos polo que semella necesaria unha tarefa de promoción desta temática nas diferentes accións do programa e un esforzo de implantación da mesma sobre todo entre o profesorado galego de ensino non universitario.

4.8.2.2 A EIS na formación continuada institucional para o profesorado galego

Analizaremos a continuación a presencia e intensidade das accións desenvolvidas no campo da EIS en cada un dos diferentes plans provinciais para a formación do profesorado na Comunidade Galega[438]. A nosa análise toma como referente as diversas publicacións que, con carácter anual, recollen a oferta realizada ó profesorado non universitario dende cada un dos sete pólos de formación institucionalizada existentes na Comunidade Galega[439] e que constitúen, á súa vez, a concreción real dos catro plans provinciais, tamén de periodicidade anual, para a formación do profesorado. Adoptaremos unha triple perspectiva a partir de cada un dos bloques nos que se estructuran os plans anuais para a formación do profesorado non universiatario en exercicio dentro da Comunidade Galega: un primeiro bloque refírese á explicitación, por parte da Consellería de Educación, de prioridades anuais no eido da formación do profesorado polo que analizarémo-la presencia de obxectivos referidos ó ámbito da EIS; o segundo bloque configúrase coas actividades específicas e accións formativas que son propostas, deseñadas e realizadas dun xeito centralizado pola propia Consellería de Educación e nel analizarémo-la proposta de actividades específicas centralizadas referidas á EIS; o terceiro bloque organízase en torno ás acción formativas promovidas de xeito descentralizado en cada un dos sete centros para a formación do profesorado existentes en Galicia e nel estudiarémo-las propostas concretas deseñadas e desenvolvidas en relación á EIS

---

[438] *A vertebración da formación continuada do profesorado en España no ámbito da EIS acadou unha dimensión específica a partir do ano 1986, ano no que se asinou un convenio de colaboración entre o "Instituto de la Mujer" e a Subdirección General de Formación del Profesorado (ámbito do MEC). Como froito de tal convenio tratouse de potenciar unha acción formativa en cascada a partir da acción dos CEP, nacendo así a figura de "Responsable de área en coeducación". Esta estrateixa continuou ata 1991 mediante cursos "para a formación de formadores e formadoras", formato que sería exportado á maioría das Comunidades Autónomas do Estado, Galicia entre elas (Véxase MAÑERU, 1998a, pp. 190-191).*

[439] *A partir de 1989 (Decreto 42/1989) créase unha estructura estable e descentralizada para a formación do profesorado non universitario na Comunidade Galega, que se concretaría nun total de sete centros de formación espallados polas catro provincias galegas. Cada un deses centros destinados ó desenvolvemento formativo do profesorado recibiron a denominación de "Centros de Formación Continuada do Profesorado" (CEFOCOP) (Véxase ó respecto MONTERO, 1996). A partir da entrada en vigor do decreto 245/1999 de 29 de xullo (DOG de 1-9-99) aqueles centros pasan a denominarse "Centros de Formación e Recursos", fusionando en cada un as funcións formativas coas de xestión, producción e distribución de recursos para os centros escolares.*

en cada un destes centros. No último bloque deterémonos nas actividades relacionadas coa EIS que de xeito descentralizado e autónomo se teñen desenvolvido no ámbito do CFR de Ourense.

a. A EIS na definición dos obxectivos e prioridades nos plans anuais de formación do profesorado

Os plans anuais de formación do profesorado recollen unha serie de prioridades explicitadas pola Consellería de Educación para o desenvolvemento formativo do profesorado na totalidade da Comunidade Galega. Estas prioridades na formación conforman, xunto cos obxectivos pretendidos para a formación en exercicio do profesorado non universitario de Galicia, un bloque introductorio que orienta e xustifica cada plan anual de formación continuada.

Unha análise detallada deste bloque nos diversos plans de formación do profesorado permítenos atopar referencias directas ó ámbito da EIS unicamente nos plans correspondentes ós cursos académicos 1992-93, 1993-94 e 1994-95. Así no plan de formación do profesorado para o curso académico 1992-93 (XUNTA DE GALICIA, 1992) sinálase, como eido de actuación preferente, á *"actualización pedagóxico didáctica"* e dentro deste ámbito explicítase *"a inclusión de contidos transversais (coeducación, consumo, saúde...)"* (p. 12). Dita prioridade volve a aparecer tamén -expresada, curiosamente, en idénticos termos lingüísticos- nos outros dous plans anuais de formación do profesorado galego referidos (XUNTA DE GALICIA, 1993, p. 9 e XUNTA DE GALICIA, 1994, p. 11).

Á vista desta situación semella acertado concluír que a formación en EIS do profesorado galego constituiu, para a Administración Educativa autonómica unha prioridade orientadora dos plans de formación durante un segmento concreto de tempo -dende 1992 ata 1995- de tal xeito que con posterioridade a ese intervalo temporal este ámbito non constituiría xa un eido prioritario nas propostas da formación institucional. Pensamos que, en boa lóxica, isto supón que a calidade e a mesma existencia da formación do persoal docente no eido da EIS depende considerablemente, dende aquela época do voluntarismo de determinados axentes formadores -especialmente dos equipos de asesores e asesoras técnico-pedagóxicos- e da diagnose que estes axentes realicen da situación do profesorado do seu ámbito de incidencia, o que pode

implicar, á súa vez, limitacións en relacións ó desenvolvemento, cuantitativo e cualitativo, deste aspecto na formación en exercicio do profesorado galego non universitario.

b. Presencia da EIS nas accións formativas centralizadas e promovidas directamente pola Consellería de Educación

A pesar de que, como se indicou con anterioridade, a Consellería de Educación ten promovido para cada curso académico diversas actividades formativas centralizadas, referidas con frecuencia a distintos aspectos transversais e que se integran nos plans anuais para a formación continuada do profesorado galego non universitario, a EIS aparece nuclearmente desenvolvida tan só nos plans correspondentes a cinco cursos académicos[440] dende que se activou a rede estable de formación continuada do profesorado non universitario na Comunidade Galega (xuño de 1991):

b.1. Curso académico 1991-92[441]

Aínda que aparecen referencias á coeducación nos obxectivos e contidos de diversas accións de formación do profesorado deseñadas pola Consellería de Educación para o curso 1991-92[442], o certo é que dun xeito específico unicamente se abordou a EIS no marco de dúas actividades de formación explicitamente enmarcadas *"dentro dos plans para a igualdade de oportunidades, dos diversos acordos e actas europeas sobre a igualdade dos sexos en educación e do proxecto "Tenet" de formación do profesorado da C.E.E."* (XUNTA DE GALICIA, 1991, p. 206). Estas actividades de formación foron as seguintes:

---

[440] *Non figuran actividades centralizadas relacionadas coa EIS nos plans de formación correspondentes ós cursos académicos 1994-95, 1996-97, 1997-98 e 1999-2000. En xeral a tipoloxía e temática das actividades de formación ofertadas directamente pola Consellería de Educación ó profesorado galego foi variando substancialmente dende o curso académico 1991-92 ata o momento presente. Nun principio estas actividades centráronse -aínda que nunca dun xeito exclusivo- en cuestións directamente relacionadas coa implantación da Reforma Educativa para pasar posteriormente a abarcar ámbitos preferenciais máis diversificados (orientación e atención á diversidade, lingua galega, novas tecnoloxías, etc.). En xeral constatamos unha constante diminución, parellamente ó paso do tempo, nas actividades formativas promovidas directamente pola Consellería de Educación, de xeito similar ó que acontece co número total de accións formativas que son deseñadas e executadas dende os propios centros de formación.*

[441] *Neste curso académico a totalidade das accións formativas -calquera que fose a súa natureza- foron promovidas directamente pola Consellería de Educación dun xeito centralizado. Lembremos que os CEFOCOP aínda non tiñan sido creados polo que un formato descentralizado para a formación do profesorado carecía das canles necesarias de execución.*

[442] *Foron estas accións as seguintes: "Taller de expresión e comunicación plástica", "Música para profesores de educación primaria", "Metodoloxía de elaboración de materiais didácticos para a lectoescritura e cálculo no contexto da Reforma Educativa" e "Innovación curricular na primaria" (Véxase XUNTA DE GALICIA, 1991, p. 34; p. 36; p. 41 e p. 45).*

* ***"Módulo de formación para a coeducación":*** deseñado para ser incluído modularmente no marco doutras actividades de formación. Os seus contidos organizáronse en dous bloques: un de tipo conceptual -os sesgos sexistas nas teorías da aprendizaxe, o xénero como categoría de análise, o currículum oculto, etc.- e un nivel máis práctico: o sexismo nas áreas curriculares, os modelos masculino e feminino, etc. (Véxase XUNTA DE GALICIA, 1991, p. 206).

* ***"Por unha educación non sexista: curso de coeducación":*** entre os seus obxectivos aparece explicitado o de proporcionar unha formación xeralista en coeducación. Destinouse tanto ó profesorado de ensino primario como ó de educación secundaria. A súa estructura artellouse en catro bloques de tres horas de duración cada un deles: *"Análise, diagnóstico e sensibilización"*, *"Experiencias e investigacións en Galicia"*, *"Desenvolvemento dalgúns aspectos do marco teórico da coeducación"* e *"Aplicación concreta a áreas e disciplinas"*. Estes bloques complementáronse con propostas de acción positiva e con pautas para a elaboración de proxectos coeducativos dos centros escolares. O seu desenvolvemento tivo lugar nas catro capitais galegas, admitíndose ata un máximo de 35 participantes por localidade (Véxase XUNTA DE GALICIA, 1991, pp. 206-208).

b.2. Curso académico 1992-93

O plan de formación para o profesorado galego durante o curso académico 1992-93 incluíu a realización de dous tipos de accións directamente promovidas pola Consellería de Educación (Véxase XUNTA DE GALICIA, 1992, pp. 57-58):

* ***Seminarios:*** concebidos como unha proposta de formación para aquel profesorado xa iniciado en EIS que tiña participado previamente en cursos referidos a este ámbito ou que xa posuía cualificación pola propia práctica continuada neste eido. Os obxectivos pretendidos foron tanto os de *"Profundar no coñecemento da perspectiva da coeducación"* como o de *"Proporcionar ó profesorado unha formación científica e instrumentos prácticos para o traballo na aula"* (p. 58). Estes seminarios foron deseñados cunha duración de 20 horas cada un e propuxéronse para ser desenvolvidos en cinco ubicacións diferentes espalladas xeograficamente por toda a Comunidade Galega. Os cinco temas suxeridos para desenvolver respectivamente en cada un dos seminarios foron: *"Enfoque da lingua e da literatura dende unha perspectiva coeducativa"; "Xénero, ciencia e tecnoloxía"; "As ciencias sociais dende*

unha óptica coeducativa"; "As mulleres e os homes nos medios de comunicación"; "A concepción da persoa alén da escisión mente-corpo".

**** Xornadas de coeducación:*** actividade para ser desenvolvida cunha duración mínima de tres xornadas e dirixida igualmente a aquel profesorado que xa posuía certa formación previa no eido da EIS. Metodoloxicamente o seu desenvolvemento centrouse na utilización de técnicas de debate e na búsqueda da posterior proxección social do mesmo.

b.3. Curso académico 1993-94

O programa de accións centralizadas dende a Consellería de Educación para ese curso académico contou tamén con dúas propostas para o ámbito da EIS e da coeducación (XUNTA DE GALICIA, 1993, pp. 64-65):

* ***Seminarios:*** destinados a aquel profesorado que xa tiña realizado actividades de formación inicial no eido da EIS ou que posuía unha base sólida por mor da súa práctica nese ámbito. Entre os seus obxectivos figuraron a formación científica e a facilitación de instrumentos para o traballo na aula. A duración horaria da actividade determinouse en vinte horas, sendo proposta a súa ubicación nas catro capitais da Comunidade Galega.

**** Xornadas:*** foron deseñadas para o debate dun tema monográfico no eido da EIS dende unha perspectiva múltiple. A súa celebración -durante o mes de xullo de 1994- tivo lugar en Santiago de Compostela, contemplándose a posibilidade de colaboración con distintos organismos oficiais.

b.4. Curso académico 1995-96

Durante este curso académico a Consellería de Educación promoveu varias accións para a formación do persoal docente en temas transversais. Dentro deste ámbito propúxose a celebración dunhas ***"Xornadas sobre a igualdade de oportunidades"*** -xuño de 1996- co obxectivo principal de valorar todo o realizado ata este momento no eido da EIS (XUNTA DE GALICIA, 1995, p. 37).

b.5. Curso académico 1998-99

No marco das propostas da Consellería de Educación para a activación de accións formativas do profesorado galego en relación ós diferentes aspectos da transversalidade no

currículo escolar inscríbese a celebración, durante o curso 1998-99, das ***"I xornadas sobre transversalidade"*** -XUNTA DE GALICIA (1998, p. 39)- deseñadas para a participación de 250 profesores e profesoras, tanto de ensino primario como secundario, celebradas en Santiago de Compostela durante o mes de maio de 1999 e centradas no intercambio de experiencias, no desenvolvemento de novas estratexias metodolóxicas e na análise da situación da transversalidade na Comunidade Galega. A EIS constituíu, aínda que obviamente non dun xeito exclusivo, un espacio máis de análise e reflexión no marco da transversalidade.

b.6. Curso académico 1999-2000

Ó longo deste curso académico a Consellería de Educacción deseñou e desenvolveu dun xeito centralizado catro actividades de formación nas que o profesorado galego tivo oportunidade de abordar, aínda que tan só nun caso de xeito exclusivo, diversos aspectos en relación coa EIS. Estas accións formativas foron as seguintes:

* ***"A acción titorial e a atención á diversidade":*** esta actividade -cunha duración total de 50 horas repartidas en varias fases (reflexión, información, elaboración dun proxecto, posta en práctica e seguimento, posta en común e avaliación)- dirixiuse ó profesorado de ensino secundario, desenvolvéndose durante o segundo trimestre do curso escolar. Aínda que esta acción formativa se orientou hacia o ámbito da acción titorial por parte do profesorado, entre os contidos desenvolvidos ó longo da mesma figurou un núcleo adicado á educación para a igualdade no que se desenvolveron aspectos relacionados coa EIS (Véxase XUNTA DE GALICIA, 1999a, p. 23).

* ***"Xornadas para a formación do profesorado dos CPRA e escolas unitarias. Educar en valores":*** esta acción enmarcouse dentro dun bloque formativo destinado especialmente ó profesorado de escolas unitarias (XUNTA DE GALICIA, 1999a, p. 32). Celebrouse en Santiago de Compostela en setembro de 1999 e tivo unha duración de 20 horas. Entre os contidos que se desenvolveron na actividade incluíronse o clima de centro e a educación en valores, os valores e o medio rural, os valores e actitudes nos temas transversais e as estratexias para a educación en valores.

* ***"Tratamento educativo dos temas transversais do currículo":*** dirixiuse este curso ó profesorado de tódolos niveis do ensino non universtario. Celebrouse en Pontevedra e Monforte de Lemos durante o mes de novembro de 1999 (35 horas). Entre os contidos

abordados no mesmo figurou un módulo específico de educación para a igualdade (Véxase XUNTA DE GALICIA, 1999a, p. 34).

* ***"A educación para a igualdade no ámbito escolar":*** esta actividade, con formato de curso (50 horas de duración), ofertouse á totalidade do persoal docente das etapas de ensino non universitario, propoñéndose inicialmente a súa celebración en Lugo, Ourense, Pontevedra, A Coruña e Vigo (XUNTA DE GALICIA, 1999, p. 37), aínda que á postre produciuse unha reducción no número de ubicacións, sendo estas agrupadas en base a criterios de proximidade xeográfica, dado o reducido número de solicitudes presentadas para a asistencia á actividade a algunhas das cidades citadas. Os contidos desenvolvidos na actividade foron o marco lexislativo do principio de igualdade entre homes e mulleres, a análise da cultura de xénero, as comunicacións sexistas no ámbito escolar, a prevención da violencia de xénero dende a escola e a superación das connotacións de xénero na orientación escolar e profesional.

b.7. Curso académico 2000-2001

A proposta de accións formativas centralizadas e desenvolvidas dende a Consellería de Educación inclúe para este curso académico un total de tres actividades relacionadas coa EIS (unha de tipo específico e dúas de carácter xenérico):

* ***"III Foro Galego para a Igualdade"***: esta actividade quere significar unha institucionalización do foro que nas súas dúas anteriores edicións non tiña sido incluído dentro do catálogo de accións de formación centralizadas. Ofértase un total de 250 prazas e desenvólvese ó longo de 15 horas de duración, baixo a coordinación do SGI. Os núcleos temáticos que aborda refírense ó desenvolvemento educativo da EIS, á inclusión da igualdade no proxecto educativo e á prevención da violencia de xénero.

* ***"II Xornadas sobre transversalidade"***: ofértase esta actividade a 250 profesores e profesoras de ensino non universitario. Nela preténdese desenvolver unha aproximación global á transversalidade -situación actual e estratexias metodolóxicas- incluíndo tamén a atención a aspectos relacionados coa EIS.

* ***"Tratamento educativo dos temas transversais do currículo"***: esta proposta de formación do profesorado adopta o formato "curso" a celebrar durante 30 horas nas cidades

de A Coruña e Lugo. A EIS constitúe un dos seis núcleos de referencia temática que determinan os contidos a desenvolver na actividade.

Os datos ata aquí expostos indícan que no eido das accións centralizadas a Administración Educativa galega amosou un especial e sostido interese hacia o desenvolvemento de actividades formativas específicas no eido da EIS con anterioridade ó ano 1995. Con posterioridade a esta data diminuiron -especialmente no intervalo que vai ata o curso académico 1999-2000- as accións formativas específicas neste eido de xeito que unicamente se deseñou unha actividade -as *"I xornadas de transversalidade"* (curso académico 1998-99)- na que a EIS puidera ter cabida, tratándose ademais dunha actividade orientada hacia o tratamento educativo da totalidade dos temas transversais. Xa durante o curso 1999-2000 constátase unha certa recuperación do tema como tópico das accións de formación centralizadas destinadas ó profesorado galego non universitario que se prolonga durante o curso académico 2000-2001. En calquera caso a constatación do referido decaemento no interese amosado pola Administración Educativa en relación á promoción da EIS entre o profesorado semella non respostar a ningunha valoración pola súa parte do sexismo no ámbito educativo como unha eiva xa superada. Esta circunstancia pode supoñer unha boa oportunidade para a reflexión sobre a necesidade e conveniencia de que a Administración Educativa galega conforme itinerarios formativos para o profesorado de longo alcance ata o de agora inexistentes.

b.8. Outras actuacións formativas centralizadas

Referirémonos, por último, dentro do ámbito da formación centralizada, á presencia da EIS nun programa formativo complementario ás accións propostas nos plans anuais de formación do profesorado galego que é deseñado e implementado directamente pola Administración Educativa galega: o programa de ***"Formación a distancia do profesorado"***.

O programa de *"Formación a distancia do profesorado"* foi creado e implantado como formato alternativo para a formación continuada daquel persoal docente que se atopara con dificultades para a súa asistencia ás actividades formativas regladas[443]. Ó longo dos tres niveis

---

[443] *O Programa comezouse a implantar na Comunidade Galega durante o curso académico 1994-95. Pretendíase que os tres niveis nos que se estructurou o Programa estiveran completamente implantados no curso 1996-97, sen embargo o certo é que o nivel "Avanzado" aínda non se chegou a ofertar ó profesorado no momento presente. Para participar no Programa*

–*"Básico"*, *"Medio"* e *"Avanzado"*- nos que se vertebra a súa estructura non aparecen abordados en ningún momento, dun xeito específico, aspectos relacionados coa EIS. Tan só no nivel *"Medio"* do programa se oferta un módulo referido ós temas transversais (XUNTA DE GALICIA, 1996b) pero, ademais de aborda-la transversalidade en xeral, a súa capacidade potencial de incidencia real na práctica educativa do profesorado participante no programa é mínima toda vez que ese módulo forma parte dunha oferta total de catro entre os que o persoal docente participante debe escoller unicamente un deles[444]. Concluímos entón que o programa de *"Formación a distancia do profesorado"* semella evidenciar certo desinterese por parte da Administración Educativa ante o desenvolvemento formativo do profesorado no ámbito xeral da transversalidade e no campo da EIS en particular.

Como principal conclusión á análise das distintas accións centralizadas de formación do profesorado propostas pola Administración Educativa da Comunidade Galega salienta a marcada irregularidade -tanto cuantitativa como cualitativa- das propostas no que respecta á EIS. Así, dende unha perspectiva estrictamente numérica, observamos que durante os cursos 1993-94, 1996-97 e 1997-98 esta proposta foi completamente nula. Ademais constátase que ó longo dos primeiros cursos académicos analizados -entre 1991 e 1996- as actividades formativas ofertadas ó profesorado referíanse especificamente ó eido da EIS mentres que ó avanzar no tempo atopamos que as actividades de formación centralizadas nas que poden ter cabida aspectos relacionados coa EIS teñen como referente a transversalidade en xeral sen ningún grao de especialización; isto pode facilmente conlevar unha mingua notable no que atinxe á efectividade da formación do profesorado en relación ó noso aspecto transversal. En calquera caso dende a nosa óptica parece necesaria unha reorientación da tipoloxía das actividades de formación ofertadas de xeito centralizado pola Administración Educativa galega e mesmo da súa cantidade e da permanencia da propia oferta. Tan só así as accións de

---

-no que os centros de formación do profesorado realizan funcións de intermediación, xestión e asesoramento- o profesorado deberá atoparse nalgunha destas situacións: desenvolve-lo seu labor profesional a máis de 50 quilómetros do centro de formación ó que se adscribe funcionalmente, impartir docencia en horario coincidente co das actividades organizadas regularmente ou ter problemas familiares ou persoais que impidan a asistencia ás actividades habituais de formación.

[444] *O nivel "Básico" consta de tres módulos comúns -"Modelo curricular da LOGSE", "Principios psicopedagóxicos" e "Instrumentos de planificación e xestión" e de seis módulos xerais entre os que se deberá escoller un: "Proxecto educativo de centro", "Proxecto curricular de centro", "Programación de aula", "Metodoloxía", "Avaliación" e "Acción titorial".*

O nivel "Medio" consta de dous dos módulos ofertados no nivel "Básico" máis un módulo específico a escoller entre: "Educación infantil", "Educación primaria", "Educación secundaria" e "Temas transversais".

O nivel "Avanzado" oferta un módulo segundo o nivel no que cada docente desenvolve o seu labor: "Educación infantil", "Educación primaria" e "Educación secundaria".

formación centralizada desenvolvidas en relación ó ámbito da EIS estarán en condicións de significar unha proxección significativa sobre a práctica educativa do profesorado galego.

c. A presencia da EIS nos plans provinciais de formación continuada do profesorado galego

Referirémonos a continuación a aquelas accións formativas deseñadas para o profesorado galego nos correspondentes plans anuais de formación que, dende o curso académico 1992-93 e ata o momento presente, se centraron dun xeito específico ou preferencial en aspectos relacionados coa EIS.

Queda polo demais claro que moitas das actividades programadas e realizadas -primeiro nos CEFOCOP e despois nos Centros de Formación e Recursos- tanto dende plantexamentos estrictamente disciplinares como dende postulados superadores de tal marco, desenvolveron diferentes aspectos relacionados indirectamente e, dun xeito xenérico, coa EIS (especialmente no campo da transversalidade e das súas implicacións didácticas: estructuración dos contidos, estratexias organizativas, desenvolvemento metodolóxico, etc.). Sen embargo, por razóns de prioridade descriptiva e de operatividade, centrarémo-la nosa atención unicamente naquelas accións de formación que tiveron como obxectivo o desenvolver, especificamente ou de xeito prioritario, a reciclaxe profesional do profesorado no ámbito da EIS.

Centrarémo-la nosa análise nas accións presenciais organizadas en cada un dos actuais Centros de Formación e Recursos -e anteriormente en cada CEFOCOP- deixando fóra da mesma aquelas modalidades de formación que se desenvolven nos propios centros escolares -Seminarios Pemanentes, Proxectos de Formación e Asesoramento, Grupos de Traballo- por mor da existencia de severas dificultades estructurais que na práctica condicionan e limitan o acceso e a análise dos datos referidos a esas modalidades en diversos centros de formación da Comunidade Galega.

As modalidades formativas presenciais -basicamente os cursos, as xornadas e os encontros- constitúen unha parte substancial da oferta de actividades formativas de cada Centro de Formación e Recursos galego, polo que a súa análise resulta clarificadora para defini-la relevancia da EIS como núcleo da formación continuada institucional. A continuación deterémonos nas características específicas destas accións en cada un dos sete centros de formación existentes na Comunidade Galega.

c.1. Centro de Formación e Recursos de Pontevedra[445]

Independentemente de que algunhas accións formativas -sobre todo na modalidade "cursos"- deseñadas e convocadas polo Centro de Formación e Recursos de Pontevedra atenderan en xeral á transversalidade dun xeito modular no contexto global da actividade[446], tamén se propuxeron algunhas actividades formativas co obxecto primoridial e/ou específico de atender á transversalidade e a diversos aspectos relacionados coa EIS. A continuación recollemos nunha táboa o resume dos datos correspondentes a estas últimas actividades.

CADRO 18: Actividades presenciais relacionadas especificamente coa transversalidade ou coa EIS realizadas no ámbito do Centro de Formación e Recursos de Pontevedra a partir do curso escolar 1992-93.

Plan	Modalid.	Título da actividade	Etapa	Lugar	Prazas e Horas
92-93	Curso	*"Tratamento dos contidos transversais na educación primaria"*	P	Caldas	35/50
93-94	Curso	*"Curso de coeducación"*	I-P-S	Cambados	45/30
	Curso	*"A implicación dos eixes transversais na ESO e na educación primaria"*	P-S	Pontevedra	35/50
94-95	Curso	*"Coeducación: unha educación non sexista"*	I-P-S	Vilagarcía	40/30
96-97	Curso	*"Transversalidade e educación en valores"*	P-S	Lalín	40/35
	Curso	*"Experiencias de transversalidade e educación en valores"*	I-P	Cambados	40/30
99-00	Curso	*"A transversalidade na educación infantil e primaria"*	I-P	Lalín	35/50
	Curso	*"A transversalidade na educación secundaria obrigatoria"*	S	Pontevedra	35-50
00-01	Curso	*"Os temas transversais no proceso educativo"*	I-P-S	Pontevedra	30/50

LENDA: I: educación infantil P: ensino primario S: ensino secundario
Elaboración propia
FONTE: PLANS ANUAIS DE FORMACIÓN DO PROFESORADO NON UNIVERSITARIO DA COMUNIDADE GALEGA ENTRE 1992-93 E 2000-2001.

A análise do cadro permítenos facer algunhas reflexións ó respecto da realización de actividades de EIS no Centro de Formación e Recursos de Pontevedra. En primeiro lugar destaca o feito de que a única modalidade empregada sexa a de "curso", permanecendo totalmente inéditos outros formatos que permitirían un maior intercambio de experiencias

---

[445] *Aínda que utilizámo-la denominación actual é necesario salientar que ata a entrada en vigor do Decreto 245/1999 de 29 de xullo (DOG de 1 de setembro) cada un destes centros recibía a denominación de "Centro de Formación Continuada do Profesorado" (CEFOCOP). Centros e denominación tiñan sido creados e regulados polo Decreto 42/1989 de 23 de febreiro (DOG de 31 de marzo).*

[446] *Aparecen referencias específicas a distintos temas transversais nas seguintes actividades presenciais: Curso "Mellor xogando" (94-95, p. 96); Curso "Os contidos do currículum na relixión católica" (96-97, p. 57); Curso "Observar, elaborar, experimentar" (96-97, p. 68); Curso "Facer ciencias sociais" (96-97, p. 77); Curso "Dereito, ética, política" (96-97, p. 152).*

prácticas de EIS -obradoiros, encontros, etc.- ou que implicarían profundar en aspectos concretos deste núcleo temático (xornadas). En segundo lugar cómpre tamén salientar que son varias as accións de formación que se realizaron en localidades diferentes á capital provincial. Tal dispersión xeográfica semella conlevar, a priori, unha optimización da formación do profesorado neste campo e un maior potencial na proxección das actividades formativas referidas á EIS ofertadas por este Centro de Formación e Recursos.

c.2. Centro de Formación e Recursos de Vigo

CADRO 19: Actividades presenciais relacionadas especificamente coa transversalidade ou coa EIS realizadas no ámbito do Centro de Formación e Recursos de Vigo a partir do curso escolar 1992-93.

Plan	*Modalid.*	*Título da actividade*	*Etapa*	*Lugar*	*Prazas e Horas*
92-93	Curso	*"Tratamento dos contidos transversais na educación primaria"*	P	Nigrán	35/50
93-94	Curso	*"Curso de coeducación"*	P-S	Vigo	35/30
	Curso	*"Curso de coeducación (Módulo 2)"*	I-P-S	Vigo	35/25
94-95	Curso	*"Curso de coeducación"*	I-P-S	Cangas	30/40
95-96	Xornadas	*"Xornadas sobre a igualdade de oportunidades"*	I-P-S	Vigo	120/12
96-97	Xornadas	*"Xornadas sobre a igualdade de oportunidades"*	I-P-S	Vigo	---/12
	Curso	*"Vivindo a transversalidade dende a escola infantil"*	I	Vigo	40/30
97-98	Xornadas	*"Xornadas sobre a igualdade de oportunidades"*	I-P-S	Vigo	---/10
99-00	Curso	*"A transversalidade na educación secundaria obrigatoria"*	S	Vigo	35/50

LENDA: I: educación infantil P: ensino primario S: ensino secundario
Elaboración propia
FONTE: PLANS ANUAIS DE FORMACIÓN DO PROFESORADO NON UNIVERSITARIO DA COMUNIDADE GALEGA ENTRE 1992-93 E 2000-2001.

No ámbito xeográfico do Centro de Formación e Recursos de Vigo atopamos que a grande maioría de actividades de formación en relación á EIS, son celebradas no marco da cidade o que, de entrada, limita as posibilidades de acceso ás mesmas por parte daquel profesorado máis alonxado da capital. De tódolos xeitos esta situación aparece compensada polo formato mixto -cursos e xornadas, estas últimas frecuentes a partir do ano 1995- no que se realizaron as actividades (as xornadas adoitan permiti-la pariticipación dun número cuantitativamente maior de docentes). Sobresae, de igual xeito, a atención continuada que ata o momento presente se adicou neste Centro de Formación e Recursos á formación do profesorado en EIS: na cáseque totalidade dos cursos académicos foi deseñada algunha actividade formativa ó respecto ben de tipo específico, ben ubicada dentro de accións concretas de formación en aspectos de transversalidade.

c.3. Centro de Formación e Recursos da Coruña

No ámbito do Centro de Formación e Recursos da Coruña é reseñable o dato de que absolutamente a totalidade das actividades realizadas en relación coa EIS e a coeducación tiveran lugar dun xeito centralizado na cidade, restando así posibilidades á participación dun importante sector do profesorado potencialmente interesado. Poremos de relevo que a tendencia nos últimos tempos, no que atinxe ó eido da EIS, semella dirixirse, ó igual que na maioría dos Centros de Formación e Recursos galegos, hacia a adopción de modalidades formativas de menor duración que os cursos (xeralmente é preferido o formato "xornadas"). Vexámo-lo cadro seguinte:

CADRO 20: Actividades presenciais relacionadas especificamente coa transversalidade ou coa EIS realizadas no ámbito do Centro de Formación e Recursos da Coruña a partir do curso escolar 1992-93.

Plan	*Modalid.*	*Título da actividade*	*Etapa*	*Lugar*	*Prazas e Horas*
92-93	Curso	*"Curso de formación para a coeducación como contido transversal noutras actividades"*	P-S	A Coruña	150/30
93-94	Curso	*"Como introduci-los contidos transversais no currículo de educación primaria"*	P	A Coruña	40/53
	Curso	*"Coeducación. Unha educación non sexista"*	I-P-S	A Coruña	30/30
94-95	Curso[447]	*"Coeducación: unha finalidade, actitude e tarefa educativa"*	I-P-S	A Coruña	35/30
96-97	Xornadas	*"Xuntos na diferencia: xornadas de transversalidade"*	I-P-S	A Coruña	---/20
97-98	Xornadas	*"Xuntos na diferencia: xornadas de transversalidade"*	I-P-S	A Coruña	---/20
99-00	Curso	*"A transversalidade na educación infantil e primaria"*	I-P	A Coruña	35/50

LENDA: I: educación infantil P: ensino primario S: ensino secundario
Elaboración propia
FONTE: PLANS ANUAIS DE FORMACIÓN DO PROFESORADO NON UNIVERSITARIO DA COMUNIDADE GALEGA ENTRE 1992-93 E 2000-2001.

c.4. Centro de Formación e Recursos de Santiago de Compostela

As ofertas de actividades formativas en relación á EIS realizadas polo Centro de Formación e Recursos de Santiago caracterízanse pola adecuación do seu deseño á totalidade das etapas de ensino non universitario. Ademais este é un dos poucos Centros de Formación e Recursos galegos no que o formato das accións de formación desenvolvidas no eido da EIS

[447] *Nese curso académico, 1994-95, celebráronse na Coruña as "I Xornadas de Transversalidade" pero nelas non se abordou especificamente a coeducación (Véxase o Plan Provincial de Formación, p. 80). No curso académico seguinte, 1995-96, tampouco se incluíron aspectos da EIS na segunda edicións das Xornadas (Véxase o Plan Provincial para ese curso académico, p. 51).*

adoptou, de xeito combinado, as tres modalidades fundamentais (cursos, xornadas e encontros). O cadro a seguir reflicte eses datos:

CADRO 21: Actividades presenciais relacionadas especificamente coa transversalidade ou coa EIS realizadas no ámbito do Centro de Formación e Recursos de Santiago a partir do curso escolar 1992-93.

Plan	***Modalid.***	***Título da actividade***	***Etapa***	***Lugar***	***Prazas e Horas***
92-93	Xornadas	*"Xornadas de coeducación: educación non sexista"*	I-P-S	Santiago	60/12
93-94	Curso	*"Curso de formación para a coeducación como contido transversal noutras actividades"*	I-P-S	Santiago	35/30
94-95	Encontros	*"Encontros de coeducación"*	I-P-S	Santiago	35/15
	Curso	*"Formación para a coeducación como contido transversal"*	I-P-S	Ribeira	40/30
96-97	Xornadas	*"Educación para a igualdade e a tolerancia"*	I-P-S	Boiro	40/20
97-98	Xornadas	*"Xornadas de transversalidade"*	I-P-S	Santiago	40/60
99-00	Curso	*"A transversalidade na educación infantil e primaria"*	I-P	Santiago	35/50
	Curso	*"A transversalidade na educación secundaria obrigatoria"*	S	Santiago-Cee	35/50

LENDA: I: educación infantil P: ensino primario S: ensino secundario
Elaboración propia
FONTE: PLANS ANUAIS DE FORMACIÓN DO PROFESORADO NON UNIVERSITARIO DA COMUNIDADE GALEGA ENTRE 1992-93 E 2000-2001.

c.5. Centro de Formación e Recursos de Ferrol

CADRO 22: Actividades presenciais relacionadas especificamente coa transversalidade ou coa EIS realizadas no ámbito do Centro de Formación e Recursos de Ferrol a partir do curso escolar 1992-93.

Plan	***Modalid.***	***Título da actividade***	***Etapa***	***Lugar***	***Prazas e Horas***
92-93	Encontros	*"Encontros de coeducación: educación non sexista"*	I-P-S	Ferrol	60/12
93-94	Curso	*"Educación non sexista e Reforma Educativa"*	I-P-S	Ferrol	40/30
94-95	Curso	*"A coeducación nos PEC e PCC"*	I-P-S	Narón	40/30
96-97	Xornadas	*"As conductas humanas ante os problemas ambientais e sociais"*	I-P-S	Ferrol	200/21
	Curso	*"A democracia no centro escolar"*	I-P-S	Ferrol	40/30
97-98	Xornadas	*"Xornadas de ética e temas transversais"*	I-P-S	Ferrol	200/21

LENDA: I: educación infantil P: ensino primario S: ensino secundario
Elaboración propia
FONTE: PLANS ANUAIS DE FORMACIÓN DO PROFESORADO NON UNIVERSITARIO DA COMUNIDADE GALEGA ENTRE 1992-93 E 2000-2001.

Tal como aparece reflectido no cadro anterior a EIS como aspecto da formación continuada do profesorado ten adoptado no Centro de Formación e Recursos de Ferrol

diversos formatos de realización e ten sido ofertada á totalidade das etapas de ensino non universitario. Destaca o considerable número de prazas ofertado nas actividades de formación, especialmente nas xornadas -200 prazas- e nos encontros -60 prazas- o que asegura dalgún xeito unha considerable incidencia nos destinatarios da formación e, polo tanto, unha maior proxección na práctica educativa do profesorado.

c.6. Centro de Formación e Recursos de Lugo

A oferta de actividades de formación no ámbito da EIS no Centro de Formación e Recursos de Lugo aparece basicamente polarizada en dous núcleos xeográficos: dun lado a capital da provincia e doutro o territorio da Mariña (coa vila de Foz como ubicación exclusiva para estas actividades)[448]. A táboa a seguir amosa, ademais, que o formato das actividades tendeu nos últimos anos a buscar alternativas á modalidade curso utilizando as xornadas ou os encontros (que permiten unha maior presencia de profesorado e unha maior axilización da acción formativa). Na proposta anual de actividades de formación en relación coa EIS presenta un peso considerable a celebración das *"Xornadas de transversalidade"* que xa posúen certa implantación na tradición formativa da provincia:

[448] *Mentres que ata a entrada en vigor do Decreto 245/1999 existía na provincia de Ourense un centro de formación continuada do profesorado (CEFOCOP) e unha extensión dese centro na localidade do Barco de Valdeorras para atender a toda a bisbarra deValdeorras, na provincia de Lugo, cunha circunstancias similares de dispersión xeográfica e poboacional en dúas áreas, non existía ningunha extensión do centro de formación polo que as actividades desenvolvidas na bisbarra da Mariña debían ser directamente xestionadas dende a capital da provincia.*

CADRO 23: Actividades presenciais relacionadas especificamente coa transversalidade ou coa EIS realizadas no ámbito do Centro de Formación e Recursos de Lugo a partir do curso escolar 1992-93.

Plan	***Modalid.***	***Título da actividade***	***Etapa***	***Lugar***	***Prazas e Horas***
92-93	Encontros	*"Encontros sobre coeducación"*	I-P-S	Lugo	60/12
93-94	Curso	*"A coeducación como contido transversal noutras actividades"*	I-P-S	Lugo	40/30
94-95	Curso	*"Deseño dun PEC coeducativo"*	I-P-S	Foz	40/40
95-96	Xornadas	*"Xornadas de transversalidade"*	P-S	Foz	50/12
96-97	Xornadas	*"Xornadas de transversalidade"*	I-P	Lugo	50/12
	Encontros	*"Igualdade de oportunidades"*	I-P-S	Foz	40/10
	Xornadas	*"Xornadas de transversalidade"*	I-P-S	Monforte	50-12
99-00	Curso	*"A transversalidade na educación infantil e primaria"*	I-P	Lugo-Foz	35/50
	Curso	*"A transversalidade na educación secundaria obrigatoria"*	S	Lugo-Foz	35/50

LENDA: I: educación infantil P: ensino primario S: ensino secundario
Elaboración propia
FONTE: PLANS ANUAIS DE FORMACIÓN DO PROFESORADO NON UNIVERSITARIO DA COMUNIDADE GALEGA ENTRE 1992-93 E 2000-2001.

c.7. Centro de Formación e Recursos de Ourense

O ámbito actual do Centro de Formación e Recursos de Ourense presentou, ata a implantación da actual estructura (Decreto 245/1999), unha dualidade de núcleos no que atinxe á formación do profesorado: a capital provincial -CEFOCOP de Ourense- e a vila de O Barco de Valdeorras onde a partir do curso académico 1993-94 foi creada unha extensión dependente do CEFOCOP de Ourense pero dotada con persoal propio (tres asesores ou asesoras).

CADRO 24: Actividades presenciais relacionadas especificamente coa transversalidade ou coa EIS realizadas no ámbito do Centro de Formación e Recursos de Ourense a partir do curso escolar 1992-93[449].

Plan	Modalid.	Título da actividade	Etapa	Lugar	Prazas e Horas
92-93	Encontros	*"Encontros sobre coeducación"*	I-P-S	Ourense	--/--
93-94	Curso	*"Curso de coeducación"*	I-P-S	Ourense	30/35
94-95	Encontros	*"Taller didáctico de coeducación"*	I-P-S	Ourense	15/30
	Curso	*"Curso de coeducación"*	I-P-S	O Barco	30/35
96-97	Xornadas	*"Do azul ó rosa: igualdade de oportunidades"*	I-P-S	Ourense	40/15
97-98	Curso	*"A transversalidade como eixe vertebrador do currículo"*	I-P-S	O Barco	30/30
99-00	Curso	*"A transversalidade na educación infantil e primaria"*	I-P	Ourense	35/50
	Curso	*"A transversalidade na educación secundaria obrigatoria"*	S	Ourense	35/50

LENDA: I: educación infantil P: ensino primario S: ensino secundario
Elaboración propia
FONTE: PLANS ANUAIS DE FORMACIÓN DO PROFESORADO NON UNIVERSITARIO DA COMUNIDADE GALEGA ENTRE 1992-93 E 2000-2001.

Da observación do cadro anterior concluímos que no ámbito territorial do Centro de Formación e Recursos de Ourense atendeuse, no que a EIS se refire, á totalidade das etapas educativas do ensino non universitario (infantil, primaria e secundaria). Cómpre destacar tamén que se empregaron tódolos formatos habituais de actividades -cursos, encontros e xornadas- e de xeito combinado no desenvolvemento das actividades deseñadas neste eido. Como aspecto negativo cómpre salienta-lo limitado número de persoal docente que tivo acceso á participación nas actividades sinaladas debido basicamente ó escaso número de prazas ofertadas para a maior parte destas accións formativas.

Como conclusión ó respecto da formación continuada na EIS dende os Centros de Formación e Recursos galegos cabe constatar en primeiro lugar que, a pesar de se producir unha oferta sostida de actividades formativas específicas referidas a esta temática, existe unha permanente irregularidade en dita oferta. Tal irregularidade ten resultado en determinados momentos puntualmente extrema en termos cuantitativos: así ó longo do curso académico 1998-99 a oferta de actividades específicas relacionadas coa EIS foi nula na totalidade dos

[449] *No ANEXO X aparece cada unha das actividades de formación completamete desenvolvidas, tal como foron ofertadas nos respectivos plans anuais de formación para o profesorado ourensán.*

centros de formación da Comunidade Autónoma. Unha segunda conclusión refírese á modalidade das actividades formativas -a pesar da presencia da "xornada" como formato relativamente común aínda se revela como modalidade básica para a formación do profesorado a de "curso"- polo que se debería producir un replantexamento neste eido. Por último a constatación dunha pronunciada tendencia xeral a desenvolve-las actividades formativas en EIS nas capitais provinciais e nas cidades nas que existe un Centro de Formación e Recursos ou unha extensión do mesmo leva aparellada a reflexión sobre a conveniencia de dispersa-los núcleos xeográficos destas acción formativas na procura de optimiza-lo acceso do profesorado ás mesmas.

d. A formación en EIS contextualizada nos centros escolares: o caso da provincia de Ourense

A formación contextualizada nos propios centros de ensino constitúe unha modalidade de grande aceptación no marco da formación en exercicio do profesorado non universitario. Tal modalidade -que se desenvolve por medio de convocatorias oficiais que se concretan en tres formatos: *"Proxectos de Formación e Asesoramento a Centros"* (PFAC), *"Seminarios Permanentes"* (SP) *e "Grupos de Traballo"* (GT)- presenta as ventaxas da súa contextualización, do seu nacemento como resposta ás demandas e necesidades formativas directamente sentidas e expresadas polo profesorado do propio centro, así como que a súa xestión é executada polo mesmo persoal docente que desenvolve o seu labor na institución escolar. Estas características conforman pois modalidades de formación continuada de grande potencialidade no que atinxe á proxección real sobre a práctica educativa desenvolvida nos centros educativos, razón pola que a formación continuada do profesorado tende a orientarse cada vez con maior intensidade, tanto no marco galego como fóra del, hacia este tipo de formatos.

En xeral podemos afirmar que as actividades de formación desenvolvidas dentro dos centros escolares da provincia de Ourense en relación co ámbito da EIS son relativamente escasas. A maior parte destas actividades abordan non tanto a EIS dun xeito específico canto desenvolven unha aproximación xeral ós diferentes aspectos da transversalidade entre os que a EIS aparece como un sector máis. A continuación realizaremos unha breve aproximación analítica referida á presencia da EIS en cada unha das distintas modalidades formativas realizadas a este fin nos centros escolares da provincia.

Consideremos en primeiro lugar os *"Proxectos de Formación e Asesoramento a Centros"* (PFAC)[450]. Ata o de agora tan só cabe referirse -no ámbito xeográfico do Centro de Formación e Recursos de Ourense- ó tratamento da EIS, no marco da modalidade PFAC, como un factor incluído xeralmente dentro dunha dimensión transversal. Vexámo-la táboa na que se recollen aqueles PFAC desenvolvidos no ámbito xeográfico do centro de formación de Ourense dende o ano 1991, nos que se aborda a transversalidade e nos que a EIS pode ter, polo tanto, cabida:

CADRO 25: PFAC desenvolvidos no ámbito do Centro de Formación e Recursos de Ourense e relacionados especificamente coa transversalidade ou coa EIS

TÍTULO	CURSO	CENTRO	HOR.	Nº
* *"Os contidos transversais dos PCCs das escolas fogar"*	92-93	"Escola Fogar" (Ourense)	---	7
* *"Os temas transversais no PCC"*	94-95	"CEIP Saco y Arce" (Ourense)	60	11
* *"Desenvolvemento curricular das áreas transversais"*	95-96	"CEIP Ávila Bustilla" (A Veiga)	70	8
* *"O desenvolvemento curricular dos temas transversais"*	96-97	"CEIP Sta. María de Casaio" (Carballeda de Valdeorras)	70	10
* *"Introducción dos temas transversais nos currículos"*	97-98	"CEIP Ávila Bustillo" (A Veiga)	75	9
* *"A revisión do PCC e da transversalidade"*		CEIP de Medeiros (Monterrei)	75	11
* *"Introducción dos contidos transversais no currículo"*		"CEIP Princesa de España" (Verín)	75	29
* *"Secuenciación dos contidos transversais no PCC"*		"CEIP Amaro Refojo" (Verín)	75	25
* *"Introducción ós temas transversais nos currículos"*	98-99	"CEIP de Amoeiro"(Amoeiro)	45	8
* *"Tratados dos contidos transversais no PCC"*		"CEIP Vendas da Barreira" (As Vendas da Barreira)	50	10
* *"Introducción dos temas transversais no currículo"*	99-00	"CEIP Otero Pedrayo" (Amoeiro)	50	10
* *"Introducción dos temas transversais no currículum"*		"CEIP Augusto Assía" (A Mezquita)	50	10
* *"Introducción curricular dos temas transversais"*		"CEIP Sta. María" (O Barco)	50	10

Elaboración propia
FONTE: CEFOCOP DE OURENSE (1999)

A táboa pon de manifesto que o tratamento da EIS dende os PFAC, ademais de ser realizado dentro do bloque xeral da transversalidade, é exclusivamente abordado dende unha

[450] *Ata o curso académico 1996-97 estes proxectos englobáronse baixo o título "Proxectos de Formación en Centros". A ampliación da actual denominación está relacionada coa intención dunha maior implicación dos equipos de asesoramento técnico-pedagóxico dos centros de formación no deseño, asesoramento e avaliación dos mesmos. En xeral esta modalidade formativa tense adicado especialmente ó tratamento de temáticas relacionadas co desenvolvemento curricular dos centros escolares nos seus distintos niveis de concreción así como á elaboración da documentación pedagóxica correspondente a cada un destes niveis (CEFOCOP DE OURENSE, 1999).*

perspectiva de desenvolvemento curricular dos centros escolares (especialmente como factor configurador do PCC).

En segundo lugar achegámonos a outra das modalidades de formación nos propios centros de ensino -os *"Seminarios Permanentes"* (SP)[451]- para constata-la súa incidencia no tratamento da EIS como contido da formación continuada. A táboa a seguir amosa con claridade a escasa incidencia que posúe o tópico da EIS dentro do mapa dos SP desenvolvidos no ámbito da provincia de Ourense. Igualmente é de destaca-la súa concentración en unicamente dous cursos académicos (1994-95 e 1995-96), deixando un grande abano de cursos académicos nos que a EIS non foi desenvolvida en ningún SP.

CADRO 26: SP desenvolvidos no ámbito do Centro de Formación e 2Recursos de Ourense e relacionados coa EIS

TÍTULO	CURSO	CENTRO	HOR.	Nº
* *"Análise comparativa das actitudes e participación do profesorado no clima institucional e na xestión dos centros educativos"*	94-95	"CEIP de Trives"(Pobra de Trives)	60	6
* *"Elaboración de materiais curriculares para a alfabetización de persoas adultas en lingua galega (con especial atención á integración das áreas transversais)"*		"Ed. Permanente de Adultos" (Ourense)	60	5
* *"Introducción da coeducación no PEC: análise comparativa das actitudes e da participación"*	95-96	"IES Prieto Nespereira" (Ourense)	60	4

Elaboración propia
FONTE: CEFOCOP DE OURENSE (1999)

Por último deterémonos nos *"Grupos de Traballo"* (GT)[452] -a terceira modalidade de formación contextualizada nos propios centros educativos- en relación co desenvolvemento da EIS na provincia de Ourense. Vexámo-lo cadro de referencia:

[451] *A modalidade formativa de "Seminario Permanente" (SP) agrupa a distintos profesores e profesoras -en número de entre tres e seis- que seleccionan un aspecto concreto para traballar, investigando e elaborando materiais en relación a ese aspecto que deberán se experimentados.*

[452] *Os "Grupos de Traballo" (GT), modalidade de formación que exclúe a participación simultánea en SP, distínguese estructuralmente pola súa maior flexibilidade e por poder constituírse cun número de profesores e profesoras situado entre cinco e doce. A dotación económica asignada a esta modalidade formativa adoita ser considerablemente máis exigua que a destinada ós SP.*

CADRO 27: GT desenvolvidos no ámbito do Centro de Formación e Recursos de Ourense e relacionados coa transversalidade ou, especificamente, coa EIS

TÍTULO	CURSO	CENTRO	HOR.	Nº
* *"Presencia dos contidos transversais nas unidades globalizadas da ensinanza primaria"*	93-94	"CEIP Amaro Refojo" (Verín)	60	4
* *"A lingua e a literatura baixo o enfoque da transversalidade"*	97-98	"IES O Couto" (Ourense)	50	5
* *"Os temas transversais na programación do bacharelato LOGSE"*	99-00	"IES Martaguisela" (O Barco)	50	10
* *"Preparación teórico-práctica para a elaboración do PCE. Transversalidade"*		IES Nº1 (O Carballiño)	50	9

Elaboración propia
FONTE: CEFOCOP DE OURENSE (1999)

A análise da relación entre a EIS e a modalidade formativa *"Grupos de Traballo"* -que presenta un formato aínda máis flexible e adaptado ás características do centro escolar que as demais modalidades formativas descentralizadas e que conleva tamén un maior potencial no que atinxe á capacidade de delimitación polo propio profesorado das características da acción formativa- resulta definitiva ó respecto de cal sexa a realidade da educación para a igualdade entre os sexos como núcleo da formación en centros. Tan só dúas actividades, que ademais tan só implicaron a un reducido número de docentes e que, por ende, foron plantexadas tendo como referente a dimensión transversal en xeral e non a igualdade de oportunidades entre os sexos de xeito específico, describe elocuentemente a situación.

Como conclusión á vista dos datos anteriores -referidos ás tres modalidades de formación do profesorado en centros na provincia de Ourense- non cabe senón defini-la presencia da EIS nestas actividades como cuantitativamente moi escasa e de débil implantación no universo da formación continuada contextualizada nos centros escolares da provincia de Ourense. Isto configura, ó mesmo tempo, unha situación na que semella diagnosticable un certo desinterese do profesorado no que atinxe á integración da igualdade entre os sexos no entramado das relacións formativas establecidas no seo dos establecementos escolares.

4.9. CONCLUSIÓNS

A orientación hacia a transversalidade do Proxecto Educativo de Centro (PEC) -en tanto que instrumento articulador da autonomía de cada centro educativo- resulta decisiva para que exista un tratamento pedagoxicamente eficaz dos temas transversais nas prácticas educativas desenvolvidas nos respectivos centros escolares. Neste sentido resulta particularmente

conveniente que a igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos poida constituír un eixo nuclear na construcción do PEC, definindo así un verdadeiro *"Proxecto Coeducativo de Centro"*. En calquera caso o desenvolvemento da EIS debe estar presente en cada un dos bloques que configuran o Proxecto Educativo: deberase analiza-la presencia de indicadores sexistas no contorno no que o centro se ubica tanto social como culturalmente, explicitaranse obxectivos educativos relacionados coa coeducación real de sexos e considerarase a óptica non sexista na cofiguración organizativa do centro escolar (organigrama do centro, RRI, plan de formación do profesorado, etc.).

De igual xeito o Proxecto Curricular de Centro (PCC) concreta o xeito de aborda-la EIS en cada centro educativo. Neste sentido a maior ou menor consecución da integración curricular da EIS -ó igual que a de calquera outro tema transversal- dependerá claramente das características particulares do PCC que, por outro lado, actúa como o substrato no que enraízan as diversas programacións e as unidades didácticas que guían o proceso de ensino e aprendizaxe.

A finalidade da EIS relaciónase coa consecución dunha sociedade realmente democrática e igualitaria así como coa adquisición de estilos de vida caracterizados pola superación de calquera tipo de discriminación hacia as persoas. Os obxectivos pretendidos co tratamento escolar da EIS están pois unidos a unha concepción humanista dos procesos de ensino e aprendizaxe na que se enfatiza como meta última o desenvolvemento persoal do alumnado polo que a EIS configura un constructo profundamente relacionado coa educación en valores.

A concepción transversal da EIS parte da necesidade de supera-lo referente meramente intelectual nos procesos educativos para que estes resposten realmente a este epíteto. Aínda que posiblemente un tratamento disciplinar da EIS acadaría maiores posibilidades para o seu estudio sistemático o certo é que non conseguiría o desenvolvemento real dos valores e actitudes de equiparación de oportunidades que son necesarias dende os postulados dunha educación integral da persoa e que se orienten simultaneamente á construcción dunha sociedade máis libre e respetuosa. De calquera xeito o desenvolvemento transversal da EIS esixe un claro compromiso persoal por parte do profesorado para supera-las distintas problemáticas que o mesmo plantexa.

Os contidos a desenvolver nas distintas áreas curriculares en relación á EIS han de partir dunha análise das necesidades existentes en cada contexto concreto. Ó respecto cómpre salientar que as prioridades poden ser diferenciadas e que polo tanto o marco curricular debe de caracterizarse por ser aberto e flexible. En calquera caso os contidos de EIS oriéntanse tanto a acadar unha equiparación integradora por medio da superación de calquera discriminación en relación ás categorizacións de xénero como ó desenvolvemento dunha perspectiva crítica no alumnado.

Os principios metodolóxicos que con maior insistencia se indican para o traballo en EIS na escola baséanse na necesidade de desenvolver unha aprendizaxe significativa, na adecuación ás características do contorno e do contexto socio-cultural no que se ubica a institución escolar, na adopción de estratexias de traballo globalizado e na utilización de técnicas de traballo cooperativas e integradoras.

Entre as técnicas con maior implantación e difusión entre o profesorado de ensino primario para o desenvolvemento da EIS salienta a efemerización ou intensificación puntual de actividades en torno a datas promovidas institucionalmente e relacionadas coa equiparación de oportunidades entre ámbolos sexos. Dita técnica, para ser optimizada en termos pedagóxicos, ha de ser aplicada dun xeito integrado en itinerarios que lle confiran sentido e a contextualicen. A investigación por parte do alumnado e a resolución de situacións problemáticas así como a incorporación de modelos prestixiados á escola constitúen técnicas de grande eficacia.

Na actualidade existe unha notable controversia en torno ás cuestións da discriminación positiva feminina no marco escolar e á utilización pedagóxica de agrupamentos segregados en razón do sexo do alumnado. Ámbalas cuestións fundamentan boa parte da súa posible eficacia e da súa xustificación en función da consecución de obxectivos determinados, estando a súa utilización intimamente relacionada co principio de provisionalidade.

É necesario poñer de manifesto a importancia de que as actividades executadas no ámbito da EIS se baseen na creación de conflicto cognitivo no alumnado en función das ideas previas que este posúa.

Os recursos didácticos que son con maior prevalencia utilizados polo profesorado no desenvolvemento escolar da EIS son os de tipo bibliográfico (libros, guías didácticas, bandas

deseñadas...). Sen embargo este tipo de recursos adoita caracterizarse aínda por unha notable presencia de sesgos de carácter sexista -non sempre explícitos- que se manifestan en aspectos tales como a linguaxe, a representación icónica, a atribución de tarefas, etc.

Cada día resultan de maior interese e saliencia aqueles recursos didácticos para o tratamento didáctico da EIS que incorporan as novas tecnoloxías da información e da comunicación. A este respecto o esforzo simultáneo da Administración Educativa e dos mesmos centros escolares por acadar condicións idóneas de dotación e de formación para o seu manexo no contexto da acción didáctica resulta fundamental.

Ademais dos recursos didácticos de procedencia editorial e daqueles que son promocionados por instancias administrativas neste intre posúen tamén relevancia no tratamento da EIS os recursos que son autoelaborados polo propio profesorado así como aqueles que se orixinan na incorporación á institución escolar de determinados productos mediáticos. En calquera caso constátase no momento presente un substancial incremento xeral dos recursos para a EIS en tódalas etapas do ensino tanto dende unha óptica cuantitativa como cualitativa.

Os procesos de avaliación en relación á EIS teñen como referente a mellora do proceso educativo polo que se han de centrar na totalidade de elementos que conforman dito proceso e deben de estar construídos sobre a participación na mesma de toda a comunidade educativa. No que atinxe exclusivamente á avaliación actitudinal do alumnado cómpre poñer de manifesto o carácter esencialmente formativo -diríxese á orientación e optimización das actitudes- que debe de presenta-la avaliación. O profesorado constitúe un axente de grande transcendencia para a superación dos obstáculos que dificultan a acción da avaliación actitudinal desenvolvida con respecto á EIS. Esta avaliación ha de ser idiográfica e partirá da identidade individual e grupal do alumnado, tomando en consideración o momento evolutivo do mesmo. Igualmente a avaliación de actitudes ha de adecuarse á esixencia de sistematización e caracterizarase por ser cualitativa, procesual, global e integral. A observación, a análise de producciónns do alumnado, a interacción oral e a utilización de escalas configuran instrumentos axeitados para a recolleita de información necesaria para o proceso de avaliación.

De entre os axentes implicados na EIS cómpre salientar en primeiro lugar ó profesorado dada a relevancia da súa función no ámbito da acción didáctica. Profesores e profesoras proxectan sobre o alumnado as súas propias actitudes -que están mediatizadas polas experiencias e crenzas particulares- e adoitan atopar dificultades para realizar unha autoanálise referida á incidencia do sexismo na súa propia práctica educativa dado que tal incidencia aparece vehiculizada basicamente mediante elementos implícitos, conformadores do currículo oculto de dita práctica. A propia feminización como elemento estructural que caracteriza ó colectivo docente no ensino primario pode ser interpretado en clave de indicador implícito da existencia dunha fuxida masculina deste espacio profesional buscando niveis profesionais máis prestixiados. En calquera caso este predominio feminino na profesión docente non supón "per se" un elemento facilitador de cara a afronta-la superación da discriminación sexista dende a educación formalizada. Polo demais o papel do profesorado revélase como especialmente relevante en relación a determinados ámbitos curriculares nos que se constatou tradicionalmente un peso especial da discriminación hacia a muller.

O papel da familia como axente de EIS relaciónase coa construcción da identidade do neno ou da nena, proceso ó que inevitablemente se incorporan os elementos do sistema sexo-xénero, polo que este axente proxecta a súa acción -vía socialización inicial- con anterioridade ó ingreso do alumnado na institución escolar. De aquí a necesidade de que exista unha axeitada colaboración entre familias e escolas para executar unha acción educativa integrada e realmente eficaz con respecto á equiparación de oportunidades entre os sexos.

Tamén a Administación Educativa posúe un innegable papel como axente da EIS que se manifesta de múltiples xeitos: promoción de programas educativos, dotación de recursos materiais e humanos suficientes e adecuados, elaboración e difusión de materiais didácticos para a EIS, control sobre aspectos explícitos da práctica educativa relacionados coa equiparación de oportunidades entre os sexos, etc.

Entre aqueles axentes caracterizados pola súa notable e polivalente proxección sobre o ámbito da EIS cómpre igualmente salientar ós Movementos de Renovación Pedagóxica (MRP). Estes organismos desenvolven unha función claramente dinamizadora que incide sobre as características definidoras da práctica que ó respecto da equiparación de oportunidades desenvolve o profesorado.

Tanto a formación inicial como a actualización en exercicio do profesorado constitúen un requisito básico e imprescindible para que a EIS sexa optimamente desenvolvida dende os centros escolares. O modelo de formación continuada do profesorado en relación á EIS que posúe maior eficacia é o desenvolvido en torno a propostas formativas contextualizadas nos propios centros escolares dado que posúen maior potencial de resposta ante as necesidades sentidas polo profesorado en cada contexto. De tódolos xeitos é tamén fundamental o papel dinamizador, facilitador e de apoio que ó respecto deben de desenvolver as estructuras institucionais estables adicadas á formación continuada do profesorado (actualmente en Galicia os CFR).

En Galicia as accións de formación continuada do profesorado en relación á EIS que foron promovidas dende a Administración Educativa -especialmente dende o Servicio de Formación do Profesorado da Consellería de Educación- revélanse como considerablemente escasas sendo ademais a súa oferta de carácter irregular. A partir de 1995 reduciuse considerablemente o número de accións específicas para a formación continuada do persoal docente no ámbito da EIS sendo este aspecto incluído de xeito modular dentro doutras actividades referidas globalmente á transversalidade. Esta situación caracterizou tanto ós diferentes plans anuais de formación do profesorado galego como ás convocatorias de actividades centralizadas que foron sucesivamente desenvolvidas dende a Consellería de Educación. Pola súa parte a oferta de actividades formativas relacionadas coa EIS nos distintos CFR galegos resulta igualmente irregular e aparece englobada dentro de actividades referidas á transversalidade, ademais de ser desenvolvidas de xeito cáseque absoluto nas grandes cidades da Comunidade. Por último cómpre poñer de manifesto que a realización de actividades de formación dirixidas dende os CFR e contextualizadas nos distintos centros escolares da provincia de Ourense -baixo os formatos SP, PFAC ou GT- foi ata o presente considerablemente reducida.

SEGUNDA PARTE:

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 5:

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5: ESTUDIO EMPÍRICO

"(...) es preciso que las evidencias del sentido común den paso a un proceso de conocimiento elaborado que permita desvelar y cuestionar los instrumentos simbólicos y materiales que favorecen situaciones de marginación y exclusión de grupos sociales (aún dentro de un Estado social y democrático de derecho) como todavía es el caso de las mujeres porque es un procedimiento que realmente puede contribuír a recrear una sociedad coeducadora, no sólo legalista, sino organizada desde el principio de mayor justicia social y, por qué no, orientada hacia la utopía".

LÓPEZ e MADRID (1998, p. 58)

5.1. PLANTEXAMENTO DO PROBLEMA

Nos últimos anos son notorios os avances no ámbito da equiparación de oportunidades entre os sexos no contexto europeo e mundial. Esta equiparación tense canalizado hacia distintos referentes entre os que o eido laboral posúe unha especial prevalencia. Son tamén numerosos os programas dirixidos hacia a educación en igualdade de oportunidades que nos distintos países -e nos seus respectivos contextos rexionais ou nas súas comunidades autónomas- teñen sido activados. Esta proliferación que nos últimos vinte anos se ten producido en relación á acción para a superación da discrimación sexista dende a educación formalizada ten orixinado unha grande información xeral sobre o tema: bases bibliográficas, descripción de experiencias, materiais diversos, etc.

Sen embargo a realidade concreta da práctica educativa para a igualdade entre os sexos -as condicións da súa integración curricular- constitúe un fenómeno de grande complexidade toda vez que dita práctica está composta por un elevado número de factores que ó mesmo tempo que configuran un notable potencial de acción incrementan de xeito parello as súas posibles limitacións. Por esta razón o coñecemento das condicións nas que se desenvolve a práctica escolar en relación á EIS tamén resulta complexo.

En calquera caso o acceso ás condicións da integración curricular e da práctica educativa dende a perspectiva do profesorado -que constitúe o seu axente máis relevante- é aínda relativamente inhabitual. Ademais no caso da provincia de Ourense -referente e contexto da nosa investigación- este coñecemento posúe unha especial saliencia toda vez que as súas notas de identidade sociais e culturais -que son particulares dentro da Comunidade Galega- poden incidir marcadamente sobre as características do desenvolvemento da EIS nas escolas da provincia.

Por todas estas razóns témonos proposto desenvolver un estudio empírico centrado no coñecemento da situación real da EIS nos centros de ensino primario da provincia de Ourense, nas opinións do profesorado ó respecto dos plantexamentos que deberían ser empregados no tratamento escolar da equiparación de oportunidades entre os sexos, nos obstáculos que dificultan o seu desenvolvemento e na relevancia que outorga o profesorado ós distintos factores que inciden na actuación escolar ante o sexismo. Este coñecemento pode constituír unha axuda estimable para a correcta integración curricular da EIS nas nosas escolas e podería facilitar, ademais, a adopción de liñas específicas de actuación ou a elaboración de programas e materiais didácticos axeitados ás características da provincia e ás necesidades sentidas e expresadas polo seu profesorado.

O noso estudio empírico vertébrase en torno a distintos obxectivos e a unha serie de hipóteses expresadas en relación a cada un deses obxectivos. Tales obxectivos e hipóteses sinálanse a continuación.

5.1.1. Obxectivos do estudio

A finalidade desta investigación é profundar na integración curricular da educación para a igualdade entre os sexos no marco da Comunidade Galega, concretándose o noso estudio no marco referencial da provincia de Ourense.

Preténdese un achegamento á situación da EIS de cara a valorar -aínda a pesar das limitacións propias de estudios deste tipo e dende as aportacións de investigacións anteriores referidas ó mesmo ámbito- as tendencias xerais no que respecta a este aspecto transversal tendo en conta as actitudes e os comportamentos do profesorado ante o mesmo, así como os modos nos que se concreta, na práctica educativa, a integración curricular -obxectivos,

contidos, estratexias metodolóxicas, materiais didácticos, avaliación...- da educación para a igualdade entre os sexos.

Trataremos tamén de achegarnos ás limitacións e dificultades concretas coas que se atopan profesores e profesoras para a realización dunha práctica educativa que sexa congruente co desenvolvemento da EIS na actual escola primaria.

Xa que logo enunciámo-lo OBXECTIVO XERAL do noso traballo empírico do xeito seguinte: ***Analizar e valorar, a partir da opinión do profesorado, a situación actual da educación para a igualdade entre os sexos na etapa de educación primaria no ámbito da provincia de Ourense, clarificando as actitudes que profesores e profesoras presentan hacia o tema en cuestión.***

Coa pretensión de acadar este obxectivo xeral plantexamos outros OBXECTIVOS ESPECÍFICOS que concretan e detallan a meta da nosa investigación:

1. Analiza-las actitudes do profesorado ourensán hacia a EIS.

2. Determina-las principais limitacións didácticas que afectan á incorporación da EIS na educación primaria.

3. Analiza-la existencia de dificultades estructurais, específicas da provincia de Ourense de cara ó deseño de estratexias para a superación do sexismo.

4. Describi-los contidos, métodos, actividades e recursos empregados, nos centros escolares de Ourense, para o tratamento da EIS.

5. Determina-la relevancia atribuida polo profesorado ourensán a cada un dos axentes con responsabilidade no desenvolvemento da EIS na escola primaria.

6. Especifica-las estratexias de avaliación que se empregan na práctica educativa con respecto á EIS.

7. Determina-la situación formativa do profesorado ourensán con respecto ós desafíos que implica o desenvolvemento da EIS na escola.

8. Analiza-la existencia de relacións entre certas variables de identificación -sexo, idade, estado civil, formación académica, antigüidade na docencia, etc.- e as variables que configuran a integración curricular da EIS.

5.1.2. Formulación de hipóteses

As hipóteses de traballo que organizan o noso estudio son as seguintes:

1. O profesorado de ensinanza primaria da provincia de Ourense presentan unha actitude positiva hacia a integración curricular da educación para a igualdade entre os sexos.

2. As principais limitacións para o tratamento escolar da EIS son atribuídas polo profesorado ourensán a factores que non poñen en cuestión a valía profesional.

3. O profesorado ourensán de ensino primario percibe a existencia de limitacións específicas na súa provincia para o tratamento escolar da EIS.

4. Os contidos de EIS desenvolvidos na escola aparecen referidos especialmente ó ámbito dos procedementos.

5. A realización de actividades referidas ó eido da EIS adoita ser de tipo puntual e o seu número moi escaso nas escolas da provincia de Ourense.

6. O plantexamento metodolóxico máis empregado na provincia de Ourense para o desenvolvemento da EIS na escola é o de tipo interdisciplinar.

7. Os recursos didácticos empregados na EIS son escasos e proveñen na súa maioría de organismos oficiais.

8. O profesorado autopercíbese como o principal axente na educación para a igualdade entre homes e mulleres.

9. As estratexias que pretenden avaliar ó alumnado no ámbito da EIS son basicamente de natureza tradicional (realización de exames, análise de traballos, etc.).

10. Mestres e mestras confiren grande importancia á súa fomación en EIS e neste eido perciben importantes carencias.

5.2. VARIABLES E DIMENSIÓNS DA INVESTIGACIÓN

No noso estudio manexamos tres tipos de variables:

a. ***Variables de identificación:*** un primeiro grupo de once variables que se refíren ás características identificativas do profesor ou da profesora que resposta ó cuestionario. Trátase pois de variables basicamente constituidas por datos de tipo obxectivo.

b. ***Variables curriculares:*** un total de 20 variables que respostan a diversos aspectos da integración curricular e da práctica escolar da EIS nos centros de ensino primario. Estas variables categorizan, pois, datos referidos á práctica educativa e ás opinións do profesorado ó respecto.

c. ***Actitudes do profesorado hacia a EIS:*** a razón da inclusión desta variable relaciónase coa súa posible incidencia sobre a activación de actuacións encamiñadas á integración curricular da EIS. En efecto, semella correcto supoñer que se o profesorado non posúe actitudes favorables hacia a EIS calquera intento de articulación de proxectos ó respecto tería escasas posibilidades de implantación exitosa no ámbito escolar, dado que calquera acción ó respecto pasa inevitablemente por unha función mediadora exercida polo profesorado.

Tanto as variables curriculares como as actitudes do profesorado hacia a EIS aparecen referidas no noso estudio a un total de sete DIMENSIÓNS CURRICULARES que coinciden con cada un dos ámbitos didácticos desenvolvidos ó longo do Capítulo IV do noso estudio teórico:

1. OBXECTIVOS DA EIS
2. CONTIDOS DA EIS
3. METODOLOXÍA E ACTIVIDADES NA EIS
4. RECURSOS EN EIS
5. AVALIACIÓN NA EIS
6. AXENTES DA EIS
7. FORMACIÓN DO PROFESORADO EN EIS

Destas dimensións as cinco primeiras configuran a integración curricular da EIS. A dimensión referida ós axentes desenvólvese para coñece-las funcións profesionais que interveñen ó respecto na escola e para concreta-lo papel do profesorado. A dimensión relativa á formación do profesorado é tratada na súa relación cos demais elementos que articulan a inclusión da EIS no currículo. A pesar de que as variables de currículum teñen sido xa

abordadas ó longo do estudio teórico realizaremos unha breve referencia ás mesmas de cara a facilita-la súa comprensión.

Coa dimensión OBXECTIVOS preténdese unha aproximación á finalidade da EIS na etapa de ensino primario. Por medio da dimensión CONTIDOS téntase coñece-las temáticas impartidas na escola primaria en relación coa EIS. A dimensión METODOLOXÍA E ACTIVIDADES refírese ás posibles estratexias que son empregadas na escola para desenvolve-la EIS así como ás actividades se realizan e o xeito de executalas nese ámbito. Baixo a dimensión RECURSOS trátase de averigua-la natureza dos materiais dispoñibles así como a procedencia deses materiais. A dimensión AVALIACIÓN refírese ó tipo de seguimento que se realiza das propostas implementadas na aula así como á valoración cuantitativa da EIS desenvolvida e á identificación dos obstáculos que dificultan a súa introducción. Inclúese, igualmente, unha cuestión -variable 25 que se corresponde co ítem 24 do cuestionario- para coñecer se o profesorado percibe limitacións estructurais específicas na provincia de Ourense en relación á EIS. Para tratar de concretar que axentes participan na EIS escolar desenvolvémo-la dimensión AXENTES. Por último a dimensión FORMACIÓN DO PROFESORADO tenta resolver que actividades realiza o profesorado e de que deficiencias adoece esta formación.

A continuación analizaremos separadamente cada un dos tres bloques de variables máis arriba citados.

5.2.1. Variables de identificación

As VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN[453] que se inclúen, tanto polas evidencias da incidencia que, á luz da teoría, presentan sobre a práctica en EIS nos centros de ensino primario como por mor das matizacións e do enriquecemento que poden aportar á información obtida ó longo do noso estudio teórico, son as seguintes:

1. Número do cuestionario
2. Ubicación do centro
3. Titularidade do centro
4. Etapas educativas no centro
5. Idade
6. Sexo
7. Estado civil
8. Anos de exercicio
9. Ciclo
10. Titulación académica

[453] *A notación estatística das variables, tanto de identificación como curriculares, aparece expresada no ANEXO VII.*

Aínda que as estas variables non ofrecen grandes dificultades na súa definición imos facer unha breve referencia a cada unha delas.

A 1ª refírese ó NÚMERO asignado a cada cuestionario. A 2ª á UBICACIÓN DO CENTRO ("*Núcleo rural", "Periferia de cidade", "Cidade"*)[454] dado que se entende que tal ubicación leva aparelladas connotacións de tipo sociocultural que poden incidir sobre o profesorado tanto sobre a creación de actitudes ó respecto do sexismo como sobre a propia práctica pedagóxica ó respecto (MICHEL, 1987; ALBERDI e MARTÍNEZ, 1989; OLIVEIRA, 1998). A 3ª á TITULARIDADE DO CENTRO no que traballa cada profesor ou profesora ("*Público", "Privado"*) dado que, por mor das características relacionadas co réxime de propiedade, coas condicións de acceso do profesorado a cada tipo de centro e coas particulares dinámicas organizativas, pode levar aparellados plantexamentos diferenciais e significativos ó respecto da práctica educativa no ámbito do sexismo. A 4ª variable céntrase nas ETAPAS EDUCATIVAS NO CENTRO presentes no centro escolar -CEIP ou CPI- toda vez que cabe presupoñer dinámicas pedagóxicas específicas e problemáticas diferenciadas en función de cada unha das categorías desta tipoloxía ("*Só Infantil e Primaria", "Tamén Secundaria"*) que poden incidir tanto sobre o estilo institucional como sobre o desenvolvemento específico da EIS en cada centro escolar, aínda que algunhas posicións -por exemplo RAMBLA (2000)- suxiren reservas ó respecto. A 5ª variable recolle a IDADE do profesor ou profesora (*"Menos de trinta", "De trinta a corenta e nove", "Cincuenta ou máis"*) dado que resulta evidente e notoria a influencia da idade sobre a tipoloxía das propias actitudes. Unha 6ª variable relaciónase co SEXO do profesorado ("*Home", "Muller"*) posto que se revela como fundamental a pertenza a un ou a outro sexo como elemento configurador das propias actitudes hacia o sexismo e toda vez que interesa coñece-la significación diferencial da pertenza a unha ou a outra categoría do constructo xénero en relación á maior ou menor percepción da discriminación por razón de sexo. Como 7ª variable aparece o ESTADO CIVIL (*"Solteiro/a", "Casado/a", "Viuvo/a", "Separado/a ou divorciado/a"*) partindo de que, tal como se pon de manifesto no desenvolvemento teórico do noso estudio, a saliencia da tipoloxía do núcleo familiar resulta un axente importante para a adopción de

---

[454] *Para a definición de cada tipoloxía ubicatoria aceptámo-la proposta de AA. VV. (1991g) que define como localización urbana aquela que supera a poboación de 100.000 habitantes. No noso caso polo tanto unicamente aqueles centros escolares ubicados na capital da provincia -a cidade de Ourense que posúe 107.060 habitantes (Véxase CARROGGIO, 1998, p. 293)- son considerados como de tipo urbano.*

posicionamentos ante o sexismo e para a natureza da intervención ó respecto. A 8ª variable ten como referencia os ANOS DE EXERCICIO docente do profesorado (*"Menos de cinco", "Entre cinco e catorce", "Quince ou máis"*) e relaciónase cos diversos cambios no que respecta a aspectos didácticos, organizativos e lexislativos habidos no ensino formalizado con respecto ó tratamento de ámbolos sexos; aínda que relacionada coa idade de cada profesor ou profesora esta variable non coincide exactamente con ela e posúe significado propio polo que é tratada dun xeito específico (FERNÁNDEZ et al., 1999). A variable 9ª categoriza o CICLO no que o profesorado imparte docencia ("*Primeiro ciclo", "Segundo ciclo", "Terceiro ciclo", "Varios ciclos á vez"*); dita variable aparece ligada a aspectos latentes no currículo oculto das institucións escolares (ROVIRA e TOMÉ, 1993) que se relacionan co desenvolvemento da EIS. Por último a 10ª variable recolle a TITULACIÓN ACADÉMICA máis elevada que posúe o profesor ou profesora no momento de respostar ó cuestionario ("*Diplomatura", "Licenciatura en Pedagoxía ou Psicopedagoxía", "Outra licenciatura", "Doutoramento en Pedagoxía ou Psicopedagoxía", "Outro doutoramento", "Outros estudios"*) dado que a propia formación académica configúrase como un factor relevante na percepción de situacións e na vertebración das actitudes persoais.

Obsérvase que algunhas variables -5ª e 8ª- aparecen agrupadas por mor de facilita-lo seu estudio. Así a IDADE do profesorado aparece agrupada en tres bloques partindo da base de que a percepción da problemática parella ó desenvolvemento da EIS na escola varía sustancialmente en función da idade. Deste xeito no grupo de profesores e profesoras de menos de 30 anos estaría incluído o profesorado con poucos anos de experiencia docente -considerando ademais que o acceso profesional é cada vez máis tardío- formados nos plans de estudio experimentais de 1971, pero xa dentro da reforma dos anos oitenta (LOECE, LODE). Pola súa parte o profesorado entre 30-49 anos presenta unha experiencia profesional relevante e foi formado maioritariamente nos parámetros da L.G.E.[455] O profesorado de 50 ou máis anos ten afrontado no seu posto cambios substanciais e vertixinosos na vertebración da educación en España. Pola súa parte a variable 8ª -ANOS DE EXERCICIO- agrúpase tamén en tres categorías -menos de 5 anos, entre 5 e 14 anos, 15 anos ou máis- para unha acotación maior dos datos obtidos na variable 5ª coa que evidentemente aparece relacionada.

---

[455] *Convén considerar que a incorporación á docencia fíxose de xeito masivo nos anos setenta. Cabe supoñer a este profesorado un acceso normal ó campo profesional realizado a unha idade temperá, polo que a maioría leva xa bastantes anos de labor docente.*

5.2.2. Variables curriculares

Para desenvolver cada unha das dimensións anteriormente referidas consideramos no noso estudio implícitas as seguintes VARIABLES DE CURRÍCULUM:

11. Tipo de contidos
12. Temáticas a desenvolver
13. Número de actividades
14. Integración das actividades
15. Actividades extraescolares
16. Implicación familiar nas actividades
17. Estratexias metodolóxicas
18. Recursos didácticos
19. Procedencia dos recursos
20. Abundancia dos recursos
21. Seguimento das actividades
22. Estratexias de avaliación
23. Satisfacción persoal
24. Obstáculos
25. Especificidade da provincia de Ourense
26. Axentes na escola
27. Temáticas na formación
28. Necesidade de formación
29. Entidades de formación
30. Modalidades de formación

As distintas variables foron xa estudiadas ó longo do noso estudio teórico e as categorías nas que se concreta cada unha de ditas variables descríbense a continuación:

Na variable 11 demándase o tipo de contidos que se desenvolven fundamentalmente no traballo de aula sobre EIS (*"Conceptuais", "Procedementais", "Actitudinais"*). A variable 12 refírese á importancia que se dá a cada un dos posibles aspectos da EIS a desenvolver na aula (*"Sexismo no ámbito escolar", "Sexismo no ámbito familiar", "Sexismo e relacións persoais", "Sociedade e sexismo", "Actividades laborais e sexismo", "Outros"*) de acordo coa categorización temática de GONZÁLEZ e VÁZQUEZ (1997). A variable 13 tenta coñece-lo número de actividades realizadas no eido da EIS (*"Moi escaso", "Escaso", "Suficiente", "Elevado"*). A número 14 recolle o xeito de realización das actividades (*"Integradas en tódalas áreas", "Integradas só nalgunhas áreas", "De xeito específico"*). Coa variable 15 sinálase a realización de actividades extraescolares no eido da EIS. A variable 16 refírese a se o profesorado busca a proxección das actividades realizadas mediante a implicación de pais, nais e familia. A variable 17 tenta averigua-las estratexias metodolóxicas preferenciais para desenvolve-la EIS na escola (*"Clase convencional", "Estratexias de investigación e descubrimento individual", "Estratexias baseadas no traballo en equipo", "Estratexias baseadas no traballo simultáneo de todo o centro educativo"*). A variable 18 recolle información sobre os recursos didácticos habitualmente empregados (*"Material bibliográfico", "Audiovisuais", "Medios informáticos", "Outros"*). A variable 19 indaga sobre a orixe dos recursos empregados (*"Elaboración persoal", "Producción editorial", "Administración Educativa", "Medios de comunicación", "Outra"*). A variable 20 recolle

información sobre a abundancia dos recursos dispoñibles para o tratamento da EIS na escola (*"Moi escasos", "Escasos", "Suficientes", "Abundantes"*). A 21 refírese á existencia dun seguimento con respecto ás actividades realizadas na EIS (*"Nunca", "Poucas veces", "A miudo", "Sempre"*). Coa variable 22 investigámo-las estratexias de avaliación empregadas preferentemente (*"Probas convencionais", "Traballos do alumnado", "Observación de comportamentos", "Outros"*). A variable 23 investiga o nivel de satisfacción persoal en relación á EIS desenvolvida (*"Moi baixo", "Baixo", "Elevado", "Moi alto"*). A variable 24 fai referencia ós posibles obstáculos atopados polo profesorado no tratamento da EIS (*"Carencias de motivación", "Sobrecarga dos programas", "Carencias de materiais", "Escasa formación", "Escaso apoio institucional", "Outros"*). A variable 25 indaga a existencia de posibles dificultades específicas e a natureza das mesmas para o desenvolvemento da EIS nos centros da provincia. A variable 26 recolle información sobre a relevancia atriuída a cada axente no desenvolvemento escolar da EIS (*"Profesorado", "Asociacións de pais e nais", "Persoal técnico especializado", "Inspección Educativa", "Centros de Formación e Recursos", "Outros servicios de apoio"*). A variable 27 recolle as temáticas que se desenvolven nas actividades de formación do profesorado sobre EIS utilizando tamén a categorización de GONZÁLEZ e VÁZQUEZ (1997) (*"Sexismo no ámbito escolar", "Sexismo no fogar", "Sexismo nas relacións persoais", "Sociedade e sexismo", "Sexismo e actividades laborais", "Outras"*). A variable 28 investiga sobre a existencia da necesidade de recibir unha maior formación en EIS e os motivos de tal necesidade. A variable 29 analiza que axentes se deberían encargar da formación continuada do profesorado en relación á EIS (*"Autoformación", "Centros de Formación e Recursos", "Administración non educativa", "Movementos de renovación pedagóxica", "Entidades feministas", "Sindicatos do profesorado", "Outros"*). A variable 30 fai referencia ás modalidades formativas consideradas máis axeitadas para a actualización do profesorado en relación á EIS (*"Cursos", "Presenciais curtas", "Autoformación no centro", "Outras"*).

Temos, pois, un total de 20 variables curriculares no cuestionario: as comprendidas entre a número 11 e a número 30.

5.2.3. Actitudes do profesorado hacia a EIS

As distintas dimensións son tamén abordadas mediante o estudio da ACTITUDE DO PROFESORADO HACIA A EIS (EA TOTAL). Os ítems correspondentes a cada dimensión

aparecen expresados no epígrafe no que se describe o proceso de elaboración dos instrumentos utilizados na fase empírica do noso estudio.

Esta variable é abordada en base á súa incidencia sobre a posta en práctica dos programas de EIS de tal xeito que se o profesorado posúe actitudes favorables hacia a EIS a execución real de tales programas hase de ver claramente favorecida.

5.3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO ESTUDIO

Para a recolleita de datos no noso estudio empírico empregamos un instrumento de elaboración propia. Este instrumento está formado por dous bloques: un cuestionario de opinión referido á EIS e unha escala tipo Likert destinada a recolle-las actitudes do profesorado hacia a educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos (Véxase ANEXO VI). Ademais, precedendo ó cuestionario e á escala, figura un bloque inicial no que se recollen -mediante 10 ítems que se corresponden a outras tantas variables de identificación- os datos da persoa que resposta.

5.3.1. A elaboración do cuestionario

O cuestionario que deseñamos constou de 20 ítems destinados a recoller información relacionada coas dimensións curriculares antes referidas. A relación entre as dimensións curriculares da EIS na escola e os ítems é a seguinte:

	Nº ÍTEM
* CONTIDOS.	10-11
* METODOLOXÍA E ACTIVIDADES.	12-13-14-15-16
* RECURSOS E MATERIAIS.	17-18-19
* AVALIACIÓN.	20-21-22-23-24
* AXENTES EN EIS.	25
* FORMACIÓN DO PROFESORADO.	26-27-28-29

Obsérvase que non existe ningún ítem referido á dimensión obxectivos. Tal ausencia está motivada pola grande dificultade que presenta o deseñar ítems neste ámbito sen incluír suxestións que orienten a resposta. Esta ausencia compénsase coa maior presencia de ítems referidos a esta dimensión na escala actitudinal de tipo Likert.

No ámbito das variables de currículum plantéxanse dous tipos de cuestións: por un lado as referidas a feitos e por outra as que se centran en opinións. As primeiras tentan coñece-la realidade concreta na que se desenvolve a EIS, mentres que as segundas pretenden recabar datos sobre a relevancia concedida polo profesorado á mesma nas escolas da provincia de Ourense. Así pois unhas e outras tentan coñecer aspectos complementarios para determina-la realidade e condicionamentos da EIS.

O proceso seguido para a construcción dos ítems do cuestionario iniciouse coa elaboración dunha serie de preguntas en relación con cada unha das dimensións. Posteriormente tales cuestións foron sometidas á avaliación dun grupo de expertos, profesores e profesoras que desenvolven o seu labor en asesorías técnico-pedagóxicas no Centro de Formación e Recursos de Ourense. Este grupo de expertos procedeu á selección e axuste adecuado dos ítems, suprimindo aqueles que presentaban algunha limitación. En calquera caso os criterios seguidos nesta fase de axuste dos ítems foron a significación da información que recababan, a construcción de enunciados inequívocos, a facilitación das respostas así como a adecucación á poboación á que se destinaban. O labor dos expertos foi fundamental á hora de detectar e resolver deficiencias nos enunciados e de ordenar convenientemente os ítems.

Incluíronse ítems abertos xunto a outros de resposta pechada. Cos primeiros tentouse acadar información sobre coñecementos e plantexamentos do profesorado respostante. Os segundos buscaban acadar información empregando diversos formatos: resposta alternativa (*"Si-Non"*), elección múltiple ou elección priorizada. Esta diversidade nos modelos de resposta adoptouse como forma de axeitarse ás características particulares de cada ítem e ás posibilidades de obter información a partir dos mesmos.

A continuación esta primeira versión sería sometida ó estudio piloto que se describirá con posterioridade.

5.3.2. A elaboración da escala

Construímos unha escala tipo Likert coa finalidade de medi-las actitudes do profesorado ourensán de ensino primario de cara á EIS. Esta información completou a obtida por medio do cuestionario e permitiu configurar un escenario máis fidedigno da situación da EIS no ensino primario dende a óptica do profesorado ourensán. A relevancia da elaboración da escala ven determinada pola escasez de investigacións concretas neste ámbito coas conseguintes

limitacións no que atinxe a instrumentos para o coñecemento específico do mesmo. Ademais é a primeira que posúe como dimensións teóricas estructurais do constructo EIS os factores de integración curricular deste tema transversal.

A construcción de escalas tipo Likert é relativamente doada, en relación a outros instrumentos similares, sendo ó mesmo tempo moi usada para a medición de actitudes. Por isto optamos por seguir este modelo instrumental no noso traballo. De acordo coas fases de construcción propostas por Likert desenvolvimos a elaboración da nosa escala ó longo dos pasos seguintes:

a. Deseño dos ítems iniciais: foron construidos 75 ítems de escala referidos positiva ou negativamente á EIS. Tales ítems elaboráronse a partir da revisión e análise de literatura especializada e da experiencia dun equipo de expertos, así como de instrumentos similares aplicados a outros espacios de transversalidade (PINO, 1997; 1998).

Tal como sinalan as normas de construcción (VISAUTA, 1989) estes ítems expresan xuizos, necesidades, crenzas e disposición con respecto da EIS. Igualmente atópanse misturados aleatoriamente en función das tendencias positivas ou negativas que amosan (constituíndo cada un de ámbolos enunciados aproximadamente un 50% do total de ítems da escala).

O número de ítems correspondentes a cada unha das dimensións foi o seguinte:

	CANTIDADE DE ITEMS NA ESCALA
* OBXECTIVOS.	11
* CONTIDOS.	9
* METODOLOXÍA e ACTIVIDADES.	15
* RECURSOS.	10
* AVALIACIÓN.	12
* AXENTES DE EIS.	9
* FORMACIÓN DO PROFESORADO.	9
Total	***75 Items***

b. Categorías de resposta: a cada un dos ítems asignóuselle un conxunto de alternativas -entre 1 e 5- indicando o acordo máximo o valor 5 e o desacordo total o valor 1:

. *Totalmente en desacordo.* 1
. *En desacordo.* 2
. *Indiferente.* 3
. *De acordo.* 4
. *Totalmente de acordo.* 5

Ó inicio da escala sinálanse estas equivalencias e a presentación dos ítems e das súas categorías é realizada en columna de tal xeito que cada un dos valores queda sempre na mesma vertical, indicándose o seu significado (TD, D, I, A, TA) na cabeceira de dita columna.

Posteriormente a escala someteuse, xuntamente co cuestionario, a unha mostra de suxeitos para selecciona-los ítems que discriminaban mellor ó profesorado con actitudes positivas do profesorado con actitudes negativas (Véxase o apartado correspondente na descripción do estudio piloto).

5.4. DESCRIPCIÓN DO ESTUDIO PILOTO

5.4.1. Proceso de administración do instrumento

O estudio piloto desenvolveuse durante os meses de xaneiro-marzo de 1999. Para a elección da mostra pretendeuse acadar a suficiente representatividade para unha potencia estatística suficiente polo que se realizou unha estratificación proporcional por cuotas tomando en consideración a titularidade e a ubicación dos centros escolares:

Seguindo os criterios de estratificación empregouse un procedemento aleatorio para a selección dos centros incluídos en cada un dos estratos obténdose así unha mostra moi dispersa por toda a xeografía da provincia de Ourense[456]. Dita mostra estivo constituida por un total de 301 suxeitos -243 do ensino público e 58 do ensino privado- dos que 209 pertencían a centros do medio rural, 27 desenvolvían o seu labor na periferia urbana e 65 traballaban en centros escolares da cidade.

[456] *No ANEXO VIII recóllense os centros nos que se realizou este estudio piloto.*

O protocolo seguido en cada un dos centros que participaron no estudio piloto seguíu os pasos seguintes:

1. Acordar telefonicamente coa dirección e coa xefatura de estudios unha cita co persoal docente de cada un dos centros, solicitando como periodo para a entrevista aquel no que a totalidade do profesorado se atopase exento de tarefas docentes (recreos, hora de permanecia obrigada no centro...).

2. Visita ó centro educativo e entrega do instrumento despois de levar a cabo unha explicación sobre as liñas xerais do proceso de investigación e sobre a mecánica a empregar para cubrir cada unha das parte do instrumento[457].

3. Resposta ó cuestionario por parte do profesorado contando coa presencia física do investigador por mor de incorporar un incentivo de motivación -habida conta da lonxitude do instrumento- e de solventar posibles dúbidas presentadas ó longo do proceso de resposta.

4. Recollida do instrumento xa cumplimentado.

Tíñase plantexado a priori a posibilidade de aborda-lo estudio piloto mediante o envío do instrumento por correo a cada un dos centros seleccionados; tal idea foi rexeitada por mor de evita-la perda considerable de unidades que adoita acompañar a este formato de recollida e por mor de facilita-la tarefa ó profesorado (animando, aclarando dúbidas, etc.). Optouse, entón, pola execución dun proceso xestionado persoalmente polo propio investigador ante o profesorado de cada centro escolar.

Ó longo do procedemento atopamos algunhas dificultades que demoraron a realización do estudio piloto. En primeiro lugar a dificultade para concertar algún dos encontros co profesorado de determinados centros (tanto por mor de dificultades de adicación horaria como polas evasivas de sectores concretos do profesorado nalgún dos centros). En dous casos foi necesario cambia-lo centro inicialmente proposto por mor dos atrancos plantexados polos respectivos equipos directivos para a participación no estudio. En xeral atopamos mellor

---

[457] *O guión elaborado a tal efecto incluía como indicacións os seguintes apartados:*

** Finalidade da investigación*

** Función do proceso*

** Instruccións: anonimato, tempo ilimitado, tipos de ítems e xeito de contestar cada un, disposición a aclarar dúbidas, agradecemento persoal.*

disposición á resposta nos centros privados que nas escolas públicas; tal actitude semella ter unha relación explicativa coa saturación que o profesorado dos centros escolares públicos afirma sentir con respecto á solicitude de resposta a enquisas ou a outros instrumentos de estudio da realidade educativa a cargo de diferentes institucións. Nalgúns casos foi necesario repeti-la visita -ata tres veces nun caso- para conquerir que a totalidade do profesorado do centro respostase ó instrumento.

Xeralmente o profesorado participante constituíu un axente enormemente relevante para a orientación adecuada do procedemento por canto aportou, a miudo, comentarios de diversa índole sobre o instrumento e as súas preguntas ó respecto -especialmente referidas a certas confusións conceptuais ou a casos de posibilidade de doble resposta- supuxeron unha guía fundamental para un correcto enunciado dos ítems. É de salienta-la maior dificultade que presentou para á súa resposta o enunciado negativo de moitos dos ítems da escala de actitudes. Tal dificultade supuxo un incremento do tempo de resposta e unha maior demora que no caso das demais cuestións da escala.

5.4.2. Descripción da mostra

A mostra que se empregou para o estudio piloto mantivo a mesma proporción que se presenta no universo dos centros escolares de ensino primario da provincia de Ourense con respecto ás variables *"Ubicación"* e *"Titularidade"* dos centros. A mostra estivo formada polo profesorado de 29 centros escolares -22 públicos e 7 privados; 19 ubicados no medio rural, 4 na periferia urbana e 6 na cidade[458] (Véxase ANEXO VIII)- o que indica que a porcentaxe de centros escolares da provincia de Ourense que participou no estudio piloto foi do 22.1 %.

Dos 301 cuestionarios que correspondían á totalidade do profesorado que integraba a mostra quedaron sen recoller un total de 38 -con respecto á ubicación: 24 no medio rural, 5 na periferia da cidade e 9 na cidade; con respecto á titularidade: 29 pertencentes ó profesorado de centros públicos e 9 ó profesorado de centros privados- debido a causas moi dispares -enfermidade, ausencia reiterada, negativa a respostar...- polo que o total de cuestionarios

[458] *Na provincia de Ourense existen un total de 87 centros de ensino primario ubicados no medio rural, 9 centros asentados en contorno periférico e 35 de asentamento estrictamente urbana. No que atinxe á titularidade os centros públicos nos que se imparte ensino primario son 94 mentres que o número de centros privados ascende a 37.*

recollidos foi finalmente de 263. A pocentaxe de devolución acadada foi do 87.37 % (respectivamente 88.52 %, 81.48 % e 86.15 % con respecto a cada unha das categorías de ubicación do centro e 82.3 % e 89.1 % en relación a cada categoría de titularidade).

As características da mostra, segundo as variables de identificación que manexamos no noso estudio, aparecen recollidas no ANEXO IX.

5.5. VERSIÓN DEFINITIVA DO INSTRUMENTO

5.5.1. Versión definitiva do cuestionario

Froito do estudio piloto foron introducidos algúns cambios no cuestionario (datos de identificación máis variables relativas á integración curricular). Algúns dos ítems foron reformulados de cara a facilita-la súa comprensión ou a facer máis sinxelo o seu enunciado. Igualmente reescribíronse algunhas das instruccións de cumprimentación. Formalmente tamén se introduciron algúns cambios -sobre todo no referente ó uso de negriñas e cursivas para destaca-las verbas clave así como nos espacios de separación entre ítems de cada bloque- para potenciar visualmente a percepción e comprensión das cuestións.

5.5.2. Versión final da escala

5.5.2.1. Selección de ítems

A selección dos ítems da escala foi realizado tomando como base o *"test da mediana"* debido á sinxeleza e adecuación do procedemento. Unha vez seleccionados os ítems que presentaban un Khi cadrado suficientemente significativo (Probabilidade <.01) a nosa escala quedou reducida a tan só 29 ítems[459].

Como consecuencia da reducción de ítems superior ó 50 % dos inicialmente deseñados produciuse certo desequilibrio entre os ítems que concretan cada unha das dimensións ás que se refiren as actitudes da escala. Así algunhas dimensións -como OBXECTIVOS e AXENTES DA EIS- aparecen máis representadas con respecto a outras -especialmente con respecto á variable RECURSOS- no que atinxe ó número de ítems que a definen, pero este

[459] *Véxase ANEXO VI.*

dato carece de relevancia dado que a escala e mailo cuestionario son instrumentos complementarios e que precisamente a dimensión OBXECTVOS está ausente do cuestionario, mentres que a dimensión AXENTES posúe pouco peso cuantitativo no mesmo. A adscrición dos ítems a cada unha das dimensión na escala exprésase a continuación:

	Nº ÍTEM
1. OBXECTIVOS.	3-14-22-24-27
2. CONTIDOS.	9-10-25-26
3. METODOLOXÍA e ACTIVIDADES.	5-12-16-18-20
4. RECURSOS E MATERIAIS.	4-8-19
5. AVALIACIÓN.	7-15-29
6. AXENTES EN EIS.	1-11-17-23-28
7. FORMACIÓN DO PROFESORADO.	2-6-13-21

5.5.2.2. Fiabilidade da escala

O método empregado para a determinación da fiabilidade da escala foi o de *"dúas metades"* polo grande rigor que posúe segundo algúns expertos[460]. Deste xeito fíxose unha distribución dos ítems pares e impares da escala a cada unha das metades. A súa correlación foi de 0.85. Posteriormente o criterio de Spearman-Brow (corrección) outorgou unha fiabilidade de 0.92.

A consistencia interna da escala foi, segundo concretou o *"Alpha de Crombach"*, de 0.84.

5.5.2.3. Estructura factorial da escala

Unha vez executada a análise factorial dos 29 ítems con Khi cadrado significativa concluímos que os nove primeiros factores explican o 59.2 % da varianza. De tódolos xeitos imos estudiar unicamente os cinco primeiros, que explican o 49.9 % de dita varianza, dado que os demais carecen de significado teórico. Cómpre salientar que tan só o primeiro factor explica un 26.9 % da varianza.

O primeiro factor denominámolo ***"Metas e obxectivos da EIS no ensino primario"*** dado que nel reúnense os ítems que fan referencia á orientación funcional da integración deste aspecto transversal nos currículos do ensino primario. Salienta na composición deste factor a

[460] *Véxase, por exemplo, VISAUTA (1989, p. 213).*

relevancia que se lle confire ó desenvolvemento persoal do alumnado, aínda sen obviar outros aspectos relacionados co clima do centro escolar. Non esquezamos que o alumnado constitúe o destinatario da acción educativa.

ITEMS	***SATURACIÓN DE CADA ÍTEM NO FACTOR***
13. O tratamento da EIS na escola orixinaría no alumnado unha maior actitude de respeto polas diferencias individuais	*.79483*
46. Na EIS a creación de actitudes ha de se-lo núcleo da acción do profesorado	*.73942*
47. A EIS potenciaría no alumnado unha mellora das capacidades de interacción persoal	*.68002*
19. Na escola deberíanse evitar referencias ás manifestacións sexistas producidas especificamente no marco do fogar	*.67817*
7. A EIS podería potencia-lo desenvolvemento persoal do alumnado	*.66716*
66. A EIS permitiría mellora-lo clima relacional na escola	*.62327*
10. A EIS incrementaría a capacidade de crítica do alumnado	*.60190*
70. Na EIS os contidos conceptuais deberían ter menor presencia que os actitudinais ou os procedementais	*.41834*
VARIANZA TOTAL EXPLICADA POLO FACTOR	***26.9***

Denominamos ó segundo factor ***"Axentes implicados na EIS"*** posto que fai referencia a diferentes axentes implicados na educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos. Neste factor cristaliza a grande responsabilidade atribuída ó profesorado no momento actual no que atinxe ó desenvolvemento escolar da EIS. Tal atribución podería ser froito da delegación de funcións que nos últimos anos se ten producido dende á familia hacia a institución escolar.

ITEMS	***SATURACIÓN DE CADA ÍTEM NO FACTOR***
30. A autoavaliación do profesorado resultaría fundamental para desenvolve-la igualdade de oportunidades dos sexos nos centros educativos	*.71041*
8. O profesorado debe adicarse a imparti-la docencia e non perde-lo tempo en EIS	*.70079*
53. A EIS debería ser impartida por profesorado especialista e adicado só a esta función	*.67069*
9. A Administración debería ofertar ó profesorado actividades específicas en EIS	*.66903*
54. A EIS debería implicar á totalidade do profesorado de cada centro escolar	*.46625*
49. A escola debe de se-lo axente maís importante no desenvolvemento da EIS nos nenos e nas nenas	*.45638*
VARIANZA TOTAL EXPLICADA POLO FACTOR	***8.0***

O terceiro factor é denominado ***"Desenvolvemento metodolóxico no ámbito da EIS"*** dado que os ítems comprendidos neste factor refírense a cuestións de tipo metodolóxico para o tratamento da EIS no ensino primario e a aspectos referidos ás actividades desenvolvidas na

mesma. Ámbolos aspectos están moi relacionados na práctica educativa e dende esta óptica é comprensible a agrupación destes ítems.

ITEMS	***SATURACIÓN DE CADA ÍTEM NO FACTOR***
34. As metodoloxías de interacción grupal deberían ser máis efectivas que as individualizadas no desenvolvemento escolar da EIS	*.68707*
35. As actividades de EIS débense de realizar fóra dos horarios lectivos	*.64160*
72. A "discriminación positiva" (potencia-las accións de apoio ás alumnas, prestando menos apoio ós alumnos) sería neste momento necesaria nos centros de ensino	*.54604*
42. As actividades de EIS deberían ter proxección fóra do ámbito escolar	*.51823*
21. As actividades de EIS deben de realizarse preferentemente no marco de xornadas conmemorativas	*.51594*
VARIANZA TOTAL EXPLICADA POLO FACTOR	***6.7***

O cuarto factor, denominado ***"Formación do profesorado en EIS"***, recolle aspectos relacionados co tópico da formación do persoal docente. Esta dimensión refírese especialmente á formación continuada do profesorado e evidencia a necesidade de vertebrar axeitadamente a mesma tanto dende os propios centros escolares como dende as estructuras de específicas de formación.

ITEMS	***SATURACIÓN DE CADA ÍTEM NO FACTOR***
14. A EIS debería se-lo núcleo de actividades formativas xurdidas no propio centro (seminarios permanentes, grupos de traballo, proxectos de formación en centros...)	*.77585*
5. A EIS debería de estar presente na formación inicial do futuro profesorado de educación primaria	*.73209*
22. Os Centros de Formación e Recursos deberían atender á formación en EIS do profesorado	*.53677*
VARIANZA TOTAL EXPLICADA POLO FACTOR	***4.4***

O quinto factor denominarémolo ***"Aportación de recursos e materiais didácticos para a EIS"***. Este factor aglutina ítems referidos á elaboración de materiais didácticos para o desenvolvemento escolar da EIS. Cómpre tomar en consideración que a producción, elaboración e facilitación de mateirais didácticos constitúe unha tarefa na que colaboran axentes diferentes. Dende esta postura a agrupación destes ítems resulta facilmente explicable.

ITEMS	*SATURACIÓN DE CADA ÍTEM NO FACTOR*
40. Os medios de comunicación deben de ser empregados como material didáctico no tratamento da EIS	*.54707*
61. A Administración debería facilitar materiais didácticos para o tratamento da EIS	*.53021*
73. Os equipos docentes de educación primaria deberían responsabilizarse de elabora-los materiais curriculares para EIS no seu centro	*.47187*
16. Os materiais de EIS deben de referirse sobre todo á realidade familiar e social do alumnado	*.39959*
VARIANZA TOTAL EXPLICADA POLO FACTOR	***3.9***

5.5.3. Configuración final do instrumento

Como resultado do proceso de elaboración e máis do estudio piloto, finalmente o instrumento quedou conformado por 10 ítems referidos ós datos de identificación do profesorado enquisado, por 20 preguntas do cuestionario referidas a cada unha das distintas dimensións da integración curricular da EIS e polos 29 ítems da escala Likert. Deste xeito o instrumento quedou configurado, na súa versión definitiva, por un total de 59 ítems.

5.6. DESENVOLVEMENTO DO ESTUDIO DEFINITIVO

5.6.1. Administración do instrumento

Para a administración do instrumento actuouse con idéntico protocolo ó indicado para o estudio piloto.

Habida conta do grande tamaño da poboación -que facía relativamente inviable un traballo coa totalidade da mesma- traballouse cunha mostra suficientemente representativa que, ademais de presentar unha fiabilidade estatística suficiente, permitiu traballar directamente co profesorado participante, axustando a administración do instrumento a algunhas demandas puntuais do profesorado e optimizando polo tanto dita administración. De tódolos xeitos evitouse contar con aqueles centros que tiñan participado previamente no estudio piloto coa finalidade de evitar interferencias entre o desenvolvemento do estudio piloto e do estudio definitivo.

O proceso foi relativamente complexo por mor da dispersión xeográfica da maioría dos centros rurais de ensino primario ourensán nos que se administrou o instrumento e polos problemas de coordinación e axuste na procura da mínima distorsión posible na vida e no

funcionamento dos centros. En numerosas ocasión fíxose necesario insistir ante os equipos directivos para que facilitaran a participación no proceso investigador e noutros casos houbo que superar determinadas reticencias do profesorado hacia esa mesma participación. Resultou importante o feito de contar co apoio expreso da Inspección Educativa a este traballo de investigación, xa que este apoio franqueou as portas de determinados centros escolares e activou claramente á colaboración do profesorado.

5.6.2. Descripción da mostra

Para o proceso de mostreo seguímo-las fases propostas por FOX (1981, pp. 367-369): selección do universo, determinación da poboación á que temos acceso, selección da mostra convidada, concreción da mostra aceptante e comprobación da mostra que realmente produce datos.

O universo deste estudio está composto pola totalidade do profesorado que imparte educación primaria nos centros escolares da provincia de Ourense -tanto nos "Colexios Públicos de Infantil e Primaria" (C.E.I.P.) como nos "Centros Públicos Integrados" (C.P.I.) ou nos centros privados- atendendo ó alumnado de calquera dos tres ciclos que conforman esta etapa educativa.

Deste universo tan só nos interesaba estudiar, dende o punto de vista da accesibilidade, a aquel profesorado que no intre de realiza-lo estudio estaba en activo nalgún centro escolar ourensán. Entre este profesorado inclúese, ademais de aquel que ten ó seu cargo labores de titoría dun grupo concreto de alumnos e alumnas de primaria, todo o profesorado que en cada centro escolar desenvolve o seu labor dun xeito lonxitudinal en especialidades nas que se atenden a varios niveis ou á totalidade dos que configuran a etapa (educación musical, educación física, pedagoxía terapéutica, idioma estranxeiro...). Loxicamente exclúese do estudio o profesorado que, aínda traballando en centros nos que se escolariza alumnado de primaria, desenvolve exclusivamente a súa actividade profesional na etapa de educación infantil. Coa mesma lóxica non se inclúe tampouco a aquel profesorado que formando parte

dun claustro dalgún "Centro Público Integrado" (C.P.I.) da provincia de Ourense imparte docencia na etapa de ensino secundario[461].

A poboación -total de docentes que traballan en activo na etapa de educación primaria na provincia de Ourense- é de 1324 profesores e, distribuidos en 131 centros educativos que están ubicados nos 72 concellos da provincia. No ANEXO V pódense comproba-los datos referidos ós centros educativos de ensino primario na provincia de Ourense[462]. Neste ANEXO aparecen sombreados os centros nos que se desenvolveu o estudio definitivo do noso proceso de investigación.

A mostra convidada de profesorado de educación primaria da provincia de Ourense coa que desenvolveu o noso estudio foi seleccionada polo procedemento do mostreo aleatorio estratificado segundo o tipo de centro. Deste xeito pretendíase conquerir que a mostra fose representativa en tanto que aleatoria pero, ó mesmo tempo, que dita mostra representara ós conxuntos máis homoxéneos da poboación do profesorado.

Para calcula-la mostra convidada tívose en conta a natureza do protocolo de administración do instrumento, no que estaba incluída a presencia física do investigador, polo que a previsión de decaemento na entrega das unidades de dito instrumento era relativamente baixa. Desta maneira e a partir dun nivel de confianza do 95 % -considerado como satistactorio para este tipo de estudios (BUGEDA, 1970)- establecimos un índice de seguridade do 20 % a partir da cantidade mínima de cuestionarios esixida, para que en todo caso estivera garantida a obtención do número mínimo dos mesmos coa finalidade de mante-lo nivel de confianza expresado. Polo tanto a mostra convidada quedou configurada por un total de 395 suxeitos tal como se recolle na táboa a seguir:

---

[461] *Na provincia de Ourense existen nove centros públicos integrados (C.P.I.): Padrenda-Crespos; "Virxe da Saleta" (S. Cristobo de Cea); Maside; "Virxe dos Remedios" (Castro Caldelas); "Tomás de Lemos" (Ribadavia); "José García García" (Mende-Ourense); "Antonio Faílde" (Coles); "Tomás Terrón" (Carballeda de Valdorras) e "Laureano Prieto" (A Gudiña).*

[462] *No ANEXO V figuran só os datos referidos ó profesorado que traballa na etapa de educación primaria. Loxicamente nos "Centros de Educación Infantil e Primaria" (CEIP) existe tamén profesorado que traballa na etapa de educación infantil ou que se atopa en labores de apoio (sustitucións zonais, etc.). Igualmente nos "Centros Públicos Integrados" (CPI) convive o profesorado de primaria e de secundaria; este último non participa no estudio.*

TÁBOA 7: Datos da mostra

	POBOACIÓN	MOSTRA CONVIDADA	MOSTRA PARTICIPANTE	MOSTRA PRODUCTORA	% SOBRE POBOAC.
TOTAL	*1324*	*395*	*338*	*319*	*24.1*

Elaboración propia

Sobre unha mostra convidada a participar de 395 docentes unicamente 338 foron entregados -a causa máis común foi a negativa dalgúns profesores e profesoras a respostar ó cuestionario, así como a aparición de obrigacións imprevistas que imposibilitaron a resposta ó cuestionario. Tamén se produciu en sete casos a imposibilidade de participación por mor de enfermidades con licencia de baixa médica de duración media ou longa- e tan só 319 -un 94.38 % dos recollidos- foron válidos para a análise de datos o que supón un índice de utilización final do 80.76 % sobre o total de profesorado convidado.

En calquera caso tendo en conta que as táboas de Tagliacarne, referidas á obtención de mostras sobre poboacións finitas, esixen para o caso dunha poboación de 1.500 elementos unha mostra de 316 elementos -considerando un erro máximo de +/- 5 %- temos que a nosa mostra supón a existencia dunha marxe de erro en calquera caso inferior ó 5% para o total da poboación coa que traballamos (Véxase, por exemplo, TEJEDOR, 1984, p. 596).

5.7. ANÁLISE DOS DATOS

Os datos obtidos no noso estudio foron sometidos a un tratamento estatístico en función dos obxectivos pretendidos. Deste xeito dividímo-la análise dos datos en diferentes bloques:

1. O primeiro bloque amosa as conclusións sobre os datos de identificación dos centros e do profesorado ourensán que respostou ó cuestionario. Trátase en xeral de describi-lo comportamento global das distintas variables. Neste mesmo bloque realízase un estudio da situación da EIS na provincia de Ourense a partir do cuestionario.

2. O segundo bloque inclúe unha aproximación ás relacións establecidas entre variables. En primeiro lugar analízanse as relacións das variables de identificación entre si mesmas. En segundo lugar detallaranse as relacións significativas existentes entre variables de identificación e certas variables de cuestionario, analizando un estudio de ditas relacións variable a variable.

3. No terceiro bloque descríbense as actitudes do profesorado en relación coa educación para a igualdade entre os sexos nos centros de ensino primario tomando como base a escala de Likert. Dita actitude analízase de xeito conxunto aínda que se refire á puntuación media de cada ítem. Isto implica a agrupación das porcentaxes positivas -*"Totalmente de acordo"* e *"De acordo"*- e a súa comparación coa agrupación das porcentaxes negativas -*"Totalmente en desacordo"* e *"En desacordo"*- facendo reseña dos resultados cando os mesmos posúan especial significación. Preséntanse as puntuacións medias acadadas por cada ítem así como a súa relación con determinadas variables. Por último realízase unha aproximación ás relacións entre as variables de identificación e as actitudes hacia a EIS amosadas na escala tipo Likert empregada na recollida de datos.

O proceso de informatización e análise dos datos foi realizado polo Centro de Cálculo da Universidade de Santiago de Compostela. A tal efecto empregouse o paquete estatístico do programa SPSS (WINDOWS) 6.1.3.

5.7.1. Análise descriptiva dos datos do cuestionario

5.7.1.1. Datos referidos ó profesorado

A poboación do profesorado ourensán aparece constituída maioritariamente por mulleres confirmando o tópico que describe tradicionalmente ó ensino -na liña da división do traballo en función da pertenza a un ou a outro xénero xa analizada no noso estudio teórico- como unha profesión destinada a ser desenvolvida de xeito preferencial polo sector feminino. Esta feminización aparece tamén descrita en numerosos estudios referidos ó ámbito estatal -Véxase por exemplo FUNDACIÓN SANTA MARÍA (1993)- así como en aproximacións á realidade ourensá (Véxase BENSO, 1996). Neste último estudio, referido ó curso académico 1991-91, os índices de feminización eran maiores -75.96 %- que os obtidos por nós

TÁBOA Nº 8: Distribución das variables de identificación "Sexo" e "Idade"

	SEXO		**IDADE**			
Categorías	***HOME***	***MULLER***	***<30***	***30-49***	***=>50***	***N/C***
Frecuencias	121	198	24	168	118	9
Porcentaxes	37.9	62.1	7.5	52.7	37.0	2.8

Elaboración propia

O grupo de idade do profesorado da provincia con máis peso específico é o comprendido entre 30 e 49 anos, seguido de preto polo grupo de maior idade (50 anos ou máis). Isto implica unha ausencia significada de profesorado máis xove debido, sobre todo, á caída da oferta de traballo no ensino. A idade do profesorado adoita ser considerado como un indicador do potencial de innovación e dinamización educativas e parece constituír un axente de correlación con determinadas características diferenciais da provincia de Ourense -con respecto, por exemplo, ás provincias galegas occidentais- en relación a diversos indicadores educativos.

Con respecto ó estado civil atopamos que o bloque máis numeroso do profesorado ourensán atópase casado. Os índices de matrimonio por nós obtidos superan ós facilitados pola FUNDACIÓN SANTA MARÍA (1993, p. 28). Este dato posiblemente se relacione coa escasa incorporación recente de profesorado de pouca idade á profesión docente debido sobre todo á caída da natalidade.

TÁBOA Nº 9: Distribución da variable de identificación "Estado civil"

	ESTADO CIVIL				
Categorías	***SOLTEIRO/A***	***CASADO/A***	***VIUVO/A***	***DIVORC.-SEPARAD.***	***N/C***
Frecuencias	71	219	18	7	4
Porcentaxes	22.3	68.7	5.6	2.2	1.3

Elaboración propia

En relación á antigüidade na docencia obsérvase que máis da metade do profesorado da provincia de Ourense leva quince ou máis anos desenvolvendo o seu labor. Este dato, xunto co facilitado polos indicadores de idade do profesorado, pode botar luz sobre as características conformadoras do profesorado de primaria ourensán e sobre algúns dos seus parámetros de actuación. En efecto, son coñecidas as relacións entre a idade máis elevada -e por conseguinte tamén a previsible maior antigüidade profesional- e o menor nivel de innovación didáctica, de dinamismo profesional e de práctica pedagóxica adaptada ás novas demandas da sociedade. Daquela parece desexable que a Administración Educativa prestara unha atención especial á desactivación dos efectos desta situación estructural do profesorado de ensino primario da provincia de Ourense.

TÁBOA Nº 10: Distribución da variable de identificación "Antigüidade na docencia"

	ANOS DE SERVICIO			
Categorías	***< 5***	***5-14***	***= > 15***	***N/C***
Frecuencias	20	132	163	4
Porcentaxes	6.3	41.4	51.1	1.3

Elaboración propia

A grande maioría do profesorado -84.6 %- posúe unicamente a titulación académica de diplomatura ou equivalente. Entre aquel profesorado que obtivo o grao de licenciatura a maioría realizou estudios de Pedagoxía ou Psicopedagoxía. Destaca tamén, por exiguo, o pequeno número de profesores e profesoras que teñen realizado estudios de Terceiro Ciclo. Estes datos suxiren que existe unha estreita relación entre a profesión docente e os estudios superiores en Ciencias da Educación, realizados con frecuencia con posterioridade ó acceso á función docente.

TÁBOA Nº 11: Distribución da variable de identificación "Titulación académica"

	TITULACIÓN MÁIS ELEVADA						
Categorías	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***N/C***
Frecuencias	270	23	15	0	2	5	4
Porcentaxes	84.6	7.2	4.7	0	0.6	1.6	1.3

LENDA: 1. Diplomatura, 2. Licenciatura en Pedagoxía ou Psicopedagoxía, 3. Outra licenciatura, 4. Doutoramento en Pedagoxía ou Psicopedagoxía, 5. Outro doutoramento, 6. Outros estudios
Elaboración propia

5.7.1.2. Datos referidos ós centros de escolares

No estudio ponse de manifesto que existe un claro predominio dos centros ubicados en medio de características rurais -64.9 %- sobre o número de centros de ensino primario situados en zonas de cidade ou de periferia da cidade (35.1 % en total).

Tal como se recolle na Táboa 12 a grande maioría do profesorado ourensán -80.6 %- traballa no ensino público. Estes datos semellan indica-la existencia de certa polarización con respecto ós expresados noutras fontes -Véxanse por exemplo os datos facilitados pola FUNDACIÓN SANTA MARÍA (1993, p. 15)- segundo as que o número de centros públicos en España situaríase aproximadamente nun índice en ningún caso alonxado do 66 %.

TÁBOA Nº 12: Distribución das variables de identificación "Titular" e "Ubicación"

	TITULAR		UBICACIÓN		
Categorías	***PÚBLICO***	***PRIVADO***	***RURAL***	***PERIFERIA CIDADE***	***CIDADE***
Frecuencias	257	62	207	30	82
Porcentaxes	80.6	19.4	64.9	9.4	25.7

Elaboración propia

Con respecto ó número de profesores e profesoras que traballan no ámbito da educación primaria nos centros escolares da provincia de Ourense cómpre sinalar que a grande maioría -79.6 %- desenvolven a súa función en centros adicados unicamente á etapa de educación infantil e primaria. Neste dato acadan grande peso específico os numerosos Colexios de Educación Infantil e Primaria (C.E.I.P.) espallados pola provincia. Tan só nos nove Centros Públicos Integrados (C.P.I.) e en boa parte dos centros escolares privados conviven ámbalas dúas etapas.

En relación ó profesorado que imparte docencia en cada ciclo do ensino primario destaca unha tendencia ó reparto igualitario do persoal docente dos centros escolares en cada un dos tres ciclos, a pesar de que se evidencia unha lixeira diminución do traballo no segundo ciclo, mantendo esta relativa proporcionalidade no caso do profesorado que desenvolve o seu labor en varios ciclos á vez.

TÁBOA Nº 13: Distribución das variables de identificación "Etapas educativas no centro" e "Profesorado en cada ciclo"

	ETAPAS EDUCATIVAS		PROFESORADO POR CICLO				
Categorías	***INFANTIL E PRIMARIA***	***TAMÉN SECUND.***	***1º C***	***2º C***	***3º C***	***VARIOS***	***N/C***
Frecuencias	254	65	90	58	98	69	4
Porcentaxes	79.6	20.4	28.2	18.2	30.7	21.6	1.3

Elaboración propia

5.7.1.3. Situación da EIS a partir do cuestionario

Segundo as respostas dadas ó ítem nº 10 a maioría do profesorado ourensán céntrase, cando traballa na aula a EIS, nos contidos de tipo procedemental (34.2 %) e actitudinal (32.6 %). Resulta chamativo, de tódolos xeitos, que definíndose a EIS como un tema transversal, os índicadores do profesorado que atende preferentemente ós contidos conceptuais sexa tan elevado (22.6 %).

No que respecta á prioridade con que se afronta cada bloque de contidos -ítem nº 11- destaca o tratamento preferencial do sexismo en tres ámbitos: o fogar, as relacións persoais e o ámbito escolar. Nos outros tres aspectos considerados son moi similares os índices que sinalan que se lles concede algunha importancia e os índices que indican desinterese do profesorado ó respecto (*"N/C"*). Dentro do apartado *"Outros"* as mestras e mestres da provincia de Ourense adoitan sinalar como temas desenvolvidos -con algunha das prioridades- a determinados tópicos que, obxectivamente, ben poderían aparecer dentro dalgún dos bloques de contido xa establecidos (sexismo e educación sexual, sexismo na publicidade, etc.).

TÁBOA Nº 14: Distribución da importancia outorgada a cada aspecto no tratamento da EIS

	NIVEL DE RELEVANCIA OUTORGADA				
ASPECTOS DA EIS	***1***	***2***	***3***	***4***	***N/C***
*** O sexismo no ámbito escolar**	0.0	4.4	35.4	45.8	14.4
*** O sexismo no fogar**	0.9	4.4	20.7	54.5	19.4
*** Sexismo e relacións persoais**	0.0	3.8	25.4	46.7	23.8
*** Sociedade e sexismo**	0.0	8.2	20.1	39.5	32.0
*** Actividades laborais e sexismo**	0.6	14.1	20.1	23.8	41.1
*** Outros**	0.9	6.9	10.7	11.9	69.6

LENDA: 1. Sen importancia 2. Pouco importante 3. Importante 4. Fundamental
Elaboración propia

O ítem nº 12 refírese ás actividades realizadas: constátase que o profesorado ourensán de ensino primario percibe maioritariamente como suficiente (37.0 %) ou elevado (29.8 %) o número de actividades que realiza no eido da EIS.

TÁBOA Nº 15: Cantidade de actividades de EIS realizadas polo profesorado

	CANTIDADE DE ACTIVIDADES REALIZADAS				
Categorías	***MOI ESCASO***	***ESCASO***	***SUFICIENTE***	***ELEVADO***	***N/C***
Porcentaxes	8.8	19.4	37.0	29.8	5.0

Elaboración propia

O ítem nº 13 fai referencia ó xeito de realizar esas actividades referidas á EIS. Pois ben, o profesorado decántase, na súa maioría, pola integración das mesmas na totalidade das áreas curriculares (39.6 %) ou polo tratamento específico como se se tratara dunha área máis (29.9 %). Tamén é relevante, aínda que sustancialmente menor, o modelo que se basea na integración da EIS unicamente nalgunha das áreas curriculares (23.8 %). Constatamos, entón, a convivencia de dous modelos de tratamento da EIS de características antagónicas: un

tradicional, aínda vixente, de formato disciplinar e outro de recente implantación, de formato transversal, contradicción á que xa fixemos referencia no noso estudio teórico (Cfr. ESCOFET et al., 1998).

TÁBOA Nº 16: Xeito preferente de realizar actividades de EIS

	MODO DE REALIZA-LAS ACTIVIDADES			
Categorías	***INTEGRADAS (TÓDALAS ÁREAS)***	***INTEGRADAS (ALGUNHAS ÁREAS)***	***COMO NOUTRA ÁREA CURRICULAR***	***N/C***
Porcentaxes	39.6	23.8	29.9	6.7

Elaboración propia

Máis da metade do profesorado da provincia -53.0 %- afirma realizar actividades extraescolares para o desenvolvemento da EIS co alumnado de ensino primario (ítem nº 14). Aínda que a situación semella positiva consideramos que cómpre tomar este dato coas debidas reservas xa que aparece referido polo propio profesorado, polo que podería presentar algún sesgo dada a súa incidencia sobre a propia imaxe persoal e sobre o autoconcepto profesional.

Vistas as respostas ó ítem nº 15 -implicación das familias na realización de actividades referidas á EIS e promovidas dende a escola- é sintomático que unha porcentaxe superior á metade do profesorado de educación primaria da provincia de Ourense -52.4 %- respostara que non busca deliberadamente esa implicación de pais, nais e familiares. Isto evidencia certa desconexión entre a institución escolar e o entorno familiar do alumnado, o que sen dúbida se proxecta negativamente sobre o tratamento educativo da EIS (ROSALES, 1999a; RAMBLA, 2000).

No que se refire ás estratexias metodolóxicas (ítem nº 16) o persoal docente ourensán dá prioridade ós plantexamentos de traballo cooperativo e ós sistema baseados na investigación do alumnado (ámbalas opcións aparecen priorizadas en primeiro lugar no 27 % das enquisas recollidas). Chama a atención que a clase tradicional, como ferramenta metodolóxica, apareza referida como método preferente -en primeiro ou segundo lugar- por unha porcentaxe relativamente elevada -27.2 %- dos profesores e profesoras, a pesar de ser maioritariamente rexeitada como tal estratexia (o profesorado que a cita como última nas súas preferencias máis o que non fai ningunha referencia a ela como método suman un total do 53.1 %). Xunto ó rexeitamento das estratexias metodolóxicas propias da clase tradicional constátase tamén a tendencia á evitación daquelas estratexias baseadas no traballo simultáneo de todo o centro

educativo: sumando os índices de resposta *"N/C"* e os índices que refiren a preferencia por tal estratexia nos dous últimos lugares -24.1 % e 8.5 % respectivamente- acádase unha porcentaxe total do 66.8 %, dato que semella amosar un escaso interese por este tipo de formato.

TÁBOA Nº 17: Distribución da prioridade outorgada a cada estratexia metodolóxica no tratamento da EIS

	ORDE DE PRIORIDADE					
ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS	***1º***	***2º***	***3º***	***4º***	***5º***	***N/C***
*** Clase tradicional maxistral**	16.9	10.3	7.8	6.9	20.4	32.7
*** Estratexias de investigación e descubrimento individual**	27.0	26.6	7.8	7.2	7.2	24.1
*** Estratexias baseadas no traballo en equipo**	27.0	25.4	12.5	8.5	1.6	25.1
*** Estratexias baseadas no traballo simultáneo en todo o centro educativo**	10.7	8.5	14.1	24.1	8.5	34.2

Elaboración propia

Respecto ós recursos didácticos empregados polos mestres e mestras de Ourense destaca, a tenor dos datos obtidos mediante o ítem nº 17, a utilización de materiais que poderían ser definidos como habituais na práctica das nosas escolas. Así aparece como moi común o uso de material de tipo bibliográfico -libros de texto ou outro- (56.1 %) o que confirma a afirmación de ROSALES (1999a). Igualmente cómpre salienta-l os audiovisuais (63.3 %). Estes últimos recursos semellan ligados a unha clara liña de producción -baseada sobre todo no vídeo- que aparece relativamente difundida nos ámbitos escolares.

Pola contra é notoria a ausencia do material informático como instrumento para o desenvolvemento escolar da EIS: tan só é utilizado por un 26.6 % do profesorado. Sen dúbida as carencias neste eido proveñen dunha causalidade de triple raigame: a escasa dotación informática dos centros de ensino primario da provincia de Ourense, as limitacións do profesorado en termos de formación específica para o manexo deste material (XUNTA DE GALICIA, 2000) e a escasez de material informático específico para a EIS. En relación a este último tipo de recursos cómpre incidir pois na necesidade do seu incremento tal como se referiu no desenvolvemento teórico do noso traballo de acordo coa postura de MAÑERU e RUBIO (1992).

Dentro da categoría *"Outros"* o profesorado opta por referirse basicamente, como materiais empregados, ós de tipo manipulativo e ós produntos de procesos de autoelaboración.

TÁBOA Nº 18: Recursos empregados no tratamento da EIS na escola

	UTILIZACIÓN DOS RECURSOS		
RECURSOS	***SI***	***NON***	***N/C***
*** Material bibliográfico**	56.1	39.8	4.1
*** Audiovisuais**	63.3	32.6	
*** Informáticos**	26.6	69.3	
*** Outros**	58.6	37.3	

Elaboración propia

A procedencia dos recursos para a EIS que mestres e mestras utilizan na escola -ítem nº 18- amósase repartida de xeito equilibrado entre tódalas opcións presentadas no cuestionario. A este respecto é significativo o dato de que máis da metade do profesorado -51.1 %- empregue material facilitado pola Administración Educativa, superando en máis de catro puntos á utilización doutras fontes de recursos tradicionalmente instaladas nos centros escolares tales como os productos das editoriais. Isto semella implicar que, en espacios curriculares de recente tratamento, o profesorado aparece relativamente instalado, para a súa práctica educativa, na tutela da Administración. Como procedencia alternativa ás propostas no noso instrumento -"*Outra procedencia*"- o profesorado refírese basicamente ás aportacións feitas polo propio alumnado, así como a determinadas entidades ou institucións concretas interesadas no tema en cuestión.

TÁBOA Nº 19: Procedencia dos recursos empregados no tratamento da EIS na escola

	UTILIZACIÓN DOS RECURSOS		
ORIXE DOS RECURSOS	***SI***	***NON***	***N/C***
*** Elaboración persoal**	48.6	45.8	5.6
*** Producción editorial**	47.0	47.3	
*** Administración Educativa**	51.1	43.3	
*** Medios de comunicación**	48.6	45.8	
*** Outra procedencia**	19.4	74.9	

Elaboración propia

Os datos obtidos sobre a percepción que o profesorado ten da cantidade de recursos para a EIS que se atopan ó seu dispor nos centros escolares poñen de manifesto -segundo os datos obtidos co ítem nº 19- que a maioría do profesorado -o 65.8 % do total- considera que tales recursos son escasos ou moi escasos. Tal percepción non pode deixar de constituír un relevante factor de desmotivación para o profesorado ourensán de primaria ó que, sen dúbida, se ha de sumar a tódalas dificultades que presenta a implantación escolar da EIS.

TÁBOA Nº 20: Percepción da cantidade de recursos dispoñibles nos centros escolares para o desenvolvemento da EIS

	CANTIDADE DE RECURSOS NOS CENTROS				
Categorías	***MOI ESCASOS***	***ESCASOS***	***SUFICIENTES***	***ABUNDANTES***	***N/C***
Porcentaxes	30.4	35.4	16.6	13.5	4.1

Elaboración propia

Os datos obtidos en base ó ítem nº 20 permítennos asegurar, en relación co seguimento realizado polo profesorado sobre a incidencia das actividades de EIS levadas a cabo na escola, que máis da metade dos mestres e mestras da provincia de Ourense -o 64.3 %- afirmen que tal proceso de seguimento ten lugar sempre ou a miudo. Isto implica, aínda asumindo unha posible distorsión do dato por mor da súa expresión polo propio profesorado, un elevado nivel de compromiso coa práctica educativa desenvolvida neste eido -tal como afirma ACKER (1995)- e permite a elaboración de conxecturas positivas sobre a natureza dos procesos de avaliación desenvolvidos no eido da EIS.

TÁBOA Nº 21: Seguimento da incidencia real das actividades de EIS realizadas na escola

	SEGUIMENTO DAS ACTIVIDADES				
Categorías	***NUNCA***	***POUCAS VECES***	***A MIUDO***	***SEMPRE***	***N/C***
Porcentaxes	16.3	16.6	41.4	22.9	2.8

Elaboración propia

Con respecto ó xeito de realiza-la avaliación do alumnado no ámbito da EIS (ítem nº 21) o profesorado decántase maioritariamente pola constatación da existencia de cambios no eido dos comportamentos do alumnado. Este dato corrobora plenamente a maioría dos traballos específicos referidos á avaliación no ámbito da EIS (Véxase por exemplo GIMENO e PÉREZ, 1993). É salientable, de igual modo, o rexeitamento maioritario que nas preferencias do persoal docente se amosa hacia os instrumentos convencionais máis tradicionais -exames, etc.- na avaliación do alumnado. Tamén neste caso se cumple o postulado ó respecto por numerosos traballos referidos á avaliación actitudinal (entre outros GIMENO e PÉREZ, 1993 ou ROSALES, 1998). No que respecta a formatos alternativos para a avaliación -"*Outros*"- cabe salientar que o profesorado destaca sobre todo fórmulas interactivas co alumnado: o manexo de situacións específicas propostas polo profesorado, a conversa, o debate na aula, etc.

TÁBOA Nº 22: Xeito de realiza-la avaliación do alumnado no ámbito da EIS

	INSTRUMENTOS PREFERENCIAIS PARA A AVALIACIÓN				
Categorías	***PROBAS CONVENCIONAIS***	***ANÁLISE DE TRABALLOS***	***OBSERVACIÓN DE COMPORTAMENTOS***	***OUTROS***	***N/C***
Porcentaxes	14.7	27.9	40.4	11.6	5.3

Elaboración propia

O nivel de satisfacción persoal do profesorado ourensán de ensino primario ante o tratamento persoal da EIS -ítem nº 22- é expresado maioritariamente -37.3 %- como elevado. Predomina ademais o profesorado que amosa un nivel de satisfacción elevado ou moi elevado dado que a suma destas dúas categorías significa un 60.8 % do total.

TÁBOA Nº 23: Nivel de satisfacción persoal do profesorado ante o seu traballo en EIS

	NIVEL DE SATISFACCIÓN PERSOAL				
Categorías	***MOI BAIXO***	***BAIXO***	***ELEVADO***	***MOI ALTO***	***N/C***
Porcentaxes	10.7	24.8	37.3	23.5	3.8

Elaboración propia

Na análise dos obstáculos constatados polo profesorado como máis relevantes para o desenvolvemento curricular da EIS cabe salientar -en función dos datos aportados polo ítem nº 23- a insistencia do profesorado nas carencias de apoio institucional (aparece explicitada polo 65.2 % do profesorado) ás que xa nos referimos na parte teórica desta investigación. Igualmente resulta significativa a elevada atribución obstaculizadora referida á sobrecarga nos programas escolares e ás carencias de materiais didácticos (42.0 % e 46.6 % respectivamente). Pola contra a grande maioría do profesorado de primaria de Ourense -73.4 %- opina que non existen problemas de carencia na formación dos mestres e mestras ó respecto da EIS. Este dato parece contraporse a aqueles discursos nos que se defende a necesidade dunha correcta formación do persoal docente (Véxase por exemplo DE BORJA e PUJOL,1989 ou FREIXAS e LUQUE, 1998). De tódolos xeitos tamén convén recoller este dato con algunha reserva por mor de que a afirmación contraria afectaría á propia imaxe profesional do profesorado neste eido. Igualmente resulta sinalable o dato de que máis da metade -o 59.2 %- do profesorado non percibe carencias de tipo motivacional que proxecten a súa influencia sobre a educación para a igualdade entre os sexos nos centros educativos de ensino primario. Quere isto decir que o profesorado ourensán tende a facer atribucións causais dos aspectos negativos no desenvolvementos da EIS a axentes externos á institución escolar.

Dentro da categoría *"Outros"* o profesorado adoita salientar sobre todo a existencia de factores que teñen a súa ubicación no ámbito familiar e social e que por esta razón escapan relativamente ó control da institución escolar: os roles familiares, o desinterese de pais e nais, a incidencia dos medios de comunicación (sobre todo o televexo), etc.

TÁBOA Nº 24: Obstáculos para o tratamento curricular da EIS na escola

	PERCEPCIÓN DOS OBSTÁCULOS		
OBSTÁCULOS PARA A EIS	***SI***	***NON***	***N/C***
*** Carencias de motivación no profesorado**	35.1	59.2	5.6
*** Sobrecarga nos programas escolares**	42.0	52.4	
*** Carencias de materiais didácticos**	46.6	47.6	
*** Escasa formación do profesorado**	21.0	73.4	
*** Pouco apoio institucional**	65.2	29.2	
*** Outros**	7.8	86.5	

Elaboración propia

As posturas do profesorado en relación coa existencia de dificultades específicas socio-culturais na provincia de Ourense para o tratamento escolar da EIS aparecen en termos relativos cuantitativamente equilibradas xa que, á vista dos datos aportados polo ítem nº 24, o profesorado que percibe factores negativos específicos nesta provincia aparece bastante próximo ó profesorado que non percibe a existencia de tales factores. De tódolos xeitos prevalece lixeiramente -de acordo con posturas como a de BENSO (1987)- a opinión que manifesta a presencia, en termos de percepción, de dificultades específicas relevantes para o tratamento da EIS en Ourense (52.7 % do total).

Entre os factores que son citados polo profesorado como causas desta posible existencia de elementos negativos específicos da provincia de Ourense, de cara á EIS, destacan as referencias ó baixo nivel cultural atribuído á súa poboación, ó envellecemento poboacional como factor definidor dunha estructura ideolóxica marcadamente conservadora, ó feito de constituír unha provincia con elevados índices relativos de ruralidade e ó desinterese atribuído ás entidades que deberían velar pola promoción da igualdade entre os sexos a nivel provincial.

TÁBOA Nº 25: Percepción polo profesorado de dificultades específicas no marco da provincia de Ourense en relación ó tratamento da EIS na escola

	PERCEPCIÓN DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS NA PROVINCIA DE OURENSE		
Categorías	***SI***	***NON***	***N/C***
Porcentaxes	52.7	43.3	4.1

Elaboración propia

De cara á atribución de rangos de importancia ós diferentes colectivos que poden incidir sobre o desenvolvemento da EIS nos centros de ensino primario (ítem nº 25) o profesorado ourensán confire a máxima relevancia ó profesorado -o 71.5 % opina que é o primeiro factor en orde de importancia- como axente responsable da promoción da EIS nas escolas da provincia, de acordo co expresado no desenvolvemento teórico que antecede a esta investigación. Como segundo e terceiro factor na consideración do profesorado aparecen situados os Centros de Formación e Recursos como incentivadores da mesma pola vía da formación continuada (32.6 % como segundo axente e 22.9 % como terceiro axente). Tódolos demais axentes presentados non son avaliados polo profesorado como elementos fundamentais na promoción da EIS na escola xa que ningún dos índices correspondentes indica unha atribución de relevancia clara e incluso todos estes axentes acadan porcentaxes moi elevadas de omisión de resposta (*"N/C"*): 32.3%, 40.8%, 48.6 % e 43.6 % respectivamente. En xeral podemos considerar que os datos concordan cos que facilita a FUNDACIÓN SANTA MARÍA (1993, p. 148) para toda España.

TÁBOA Nº 26: Relevancia outorgada ós distintos axentes para o desenvolvemento da EIS na escola

	PRIORIDADE OUTORGADA ÓS AXENTES						
AXENTES DE EIS	***1º***	***2º***	***3º***	***4º***	***5º***	***6º***	***N/C***
*** Profesorado**	71.5	11.0	5.3	1.3	0	0.3	10.7
*** Asociacións de pais e nais**	1.9	12.5	9.7	13.5	6.6	7.2	48.6
*** Persoal especializado**	4.7	9.4	14.4	11.0	15.0	1.9	43.6
*** Inspección Educativa**	6.39	16.3	21.0	10.7	11.6	1.9	32.3
*** Centros de Formac. e Rec.**	10.3	32.6	22.9	13.5	1.6	1.3	17.9
*** Outros servicios de apoio**	1.3	6.6	6.6	18.2	11.3	15.4	40.8

Elaboración propia

No eido das temáticas de EIS desenvolvidas no marco das actividades de formación para o profesorado cabe salientar que o tema que ten sido desenvolvido de xeito preferencial refírense ás relacións sexistas no seo do propio ámbito educativo (74.3 %). Manifféstase tamén certa preeminencia presencial da temática relacionada co sexismo no contexto do fogar (53.6

%). O resto dos tópicos temáticos aparecen a moita distancia nos indicadores de desenvolvemento. Sobresae tamén a escasa incidencia que teñen, na formación dos mestres e das mestras, dous bloques que, a priori, semella que deberían posuír maior peso específico na mesma: *"Sociedade e sexismo"* e *"Sexismo e relacións persoais"*. A carencia no desenvolvemento destes dous epígrafes pode facer pensar en certa separación entre o desenvolvemento curricular da EIS na escola e a realidade social na que tal EIS se debe proxectar.

TÁBOA Nº 27: Temáticas de EIS desenvolvidas en actividades de formación do profesorado realizadas

	PRESENCIA DE ASPECTOS TEMÁTICOS		
TEMÁTICAS NA FORMACIÓN CONTINUADA	***SI***	***NON***	***N/C***
*** Sexismo no ámbito escolar**	74.3	17.6	8.2
*** Sexismo no fogar**	53.6	38.2	
*** Sexismo e relacións persoais**	32.9	58.9	
*** Sociedade e sexismo**	29.2	62.7	
*** Sexismo e actividades laborais**	26.0	65.8	
*** Outras**	16.9	74.9	

Elaboración propia

Con respecto á percepción que o profesorado ourensán de ensino primario ten das súas necesidades formativas no eido da EIS é necesario salientar -en función das respostas dadas ó ítem nº 27- que se percibe de xeito maioritario -61.4 %- a necesidade de formación específica para o desenvolvemento da EIS nos centros escolares.

TÁBOA Nº 28: Percepción do profesorado sobre as súas propias necesidades formativas en relación coa EIS

	NECESIDADE DE MAIOR FORMACIÓN EN EIS		
Categorías	***SI***	***NON***	***N/C***
Porcentaxes	61.4	31.3	7.2

Elaboración propia

As temáticas sobre as que o profesorado sinala a existencia de necesidade de maior formación en relación á EIS son especialmente as referidas a estratexias metodolóxicas concretas para desenvolver na aula así como as centradas na implicación das familias na continuidade do traballo escolar. Tamén son notorias as demandas de formación en torno ó procedemento de integración a seguir en cada unha das áreas curriculares específicas nas que se pretenda desenvolve-la EIS como aspecto curricular.

Neste mesmo ámbito da formación continuada do profesorado -segundo os datos suxeridos polas respostas ó ítem nº 28- cabe indicar que a responsabilidade da mesma no ámbito da EIS é atribuída, sobre todo, a dous axentes ós que xa nos referimos convenientemente na parte conceptual deste traballo: a Administración Educativa (79.9 %) e ó propio profesorado (59.2 %), mentres que o resto dos axentes propostos acadan índices de atribución moito máis baixos ubicados, en calquera caso, entre o 20 % e o 45 %.

Así mesmo é sinalable o feito de que o profesorado ourensán atribúa un papel relativamente significativo como axente da EIS ás organizacións de tipo feminista. Este dato semella respostar, posiblemente, á existencia de certa asimilación, máis ou menos tópica, da loita pola igualdade entre os sexos a un movemento con marcado compoñente reivindicativo e longa traxectoria no noso entorno social.

Como axentes alternativos –*"Outros"*- o profesorado cita preferentemente a movementos asociativos que potencialmente xeran implicación entre docentes e familias: escolas de pais e nais (Cfr. KUMRIA, 1988; GIL GALVÁN, 1998; RAMBLA e TOMÉ, 1998), asociacións culturais de barrio ou concello, organismos de promocións social da muller...

TÁBOA Nº 29: Atribución de responsabilidades na formación continuada do profesorado en relación á EIS

	ATRIBUCIÓN DE REPONSABILIDADES		
AXENTES DE FORMACIÓN CONTINUADA	***SI***	***NON***	***N/C***
*** O propio profesorado**	59.2	34.8	6.0
*** Administración Educativa**	79.9	14.1	
*** Administración non educativa**	25.4	68.7	
*** Movementos de Renov. Pedagox.**	30.7	63.3	
*** Entidades feministas**	41.1	53.0	
*** Organizacións sindicais do ensino**	27.3	66.8	
*** Outros**	7.5	86.4	

Elaboración propia

As modalidades de formación que o profesorado considera máis axeitadas son, á luz do ítem nº 29, as que se basean na formación autoxestionada e descentralizada -43.6 %- e refírense tanto a proxectos de formación en centros como a seminarios permanentes ou a grupos de traballo. Pola contra os formatos menos explicitados, en termos de idoneidade, son os que respostan a actividades presenciais longas (sobre todo os cursos de formación).

Curiosamente algúns mestres e mestras plantexan alternativamente outros formatos, expresando basicamente a necesidade de seguir, na formación do profesorado, determinados itinerarios formativos nos que se vaia afondando cualitativamente en cada un dos aspectos relevantes da EIS.

TÁBOA Nº 30: Preferencias expresadas sobre modalidades de formación en exercicio referidas á EIS

	MODALIDADES FORMATIVAS MÁIS AXEITADAS				
Categorías	***CURSOS***	***PRESENCIAISCURTAS***	***AUTOFORMACIÓN***	***OUTRAS***	***N/C***
Porcentaxes	21.3	27.0	43.6	4.4	3.8

Elaboración propia

5.7.2. Estudio das interaccións entre variables de identificación

Dende o punto de vista estatístico as variables aparecerán, neste estudio, cruzadas unicamente con aqueloutras coas que se relacionan significativamente. Omitiremos polo tanto todas aquelas interaccións que non realizan aportacións substanciais dende unha óptica interpretativa. De igual xeito evitaremos referirnos ós cruces de variables que presentan significación estatística pero que establecen entre si unha relación de carácter evidente[463].

1. Variables "UBICACIÓN DO CENTRO" e "IDADE"

En primeiro lugar, con respecto á **ubicación do centro**, atopamos diferencias significativas en relación á **idade** do profesorado. Así, mentres o profesorado xove ou moi xove se atopa basicamente en centros rurais o profesorado de máis idade desenvolve a súa función, de xeito preferencial, nos centros de tipo urbano. Destacámo-lo feito de que as áreas periféricas da cidade presentan un valor cuantitativo similar ó das áreas estrictamente urbanas para o profesorado de menor idade mentres que son áreas relativamente rexeitadas polo profesorado máis vello, en relación cos postos de traballo nos centros especificamente urbanos. Este dato pódese atribuír ó proceso de concentración nas cidades do sector servicios co que a tendencia xeral en numerosísimos ámbitos profesionais -o ensino non constitúe unha excepción- tradúcese no intento de se ubicar laboralmente no espacio urbano. Como no caso da función

[463] *Tales relacións prodúcense no noso estudido nos casos seguintes: "Ubicación do centro escolar" e "Titularidade do centro" (os centros privados sitúanse moi maioritariamente nas cidades); "Idade" e "Estado civil" (o profesorado con máis anos tende máis ó estado civil de matrimonio que o profesorado máis novo); "Idade" e "Anos de exercicio docente" (o profesorado de maior idade posúe máis anos de exercicio profesional); "Estado civil" e "Anos de exercicio docente" (o profesorado máis antigo ten unha idade máis elevada e, polo tanto, presenta en maior medida tendencia a estados civiles como o matrimonio ou a viuvez que o profesorado con menor antigüidade).*

pública docente esta movilidade está rexida por un escalafón no que a antigüidade é o elemento fundamental, resulta claro que o profesorado que desenvolve o seu labor na cidade é, na maioría das ocasións, o de maior tempo de exercicio profesional. Nesta mesma liña o profesorado de menor idade, con dificultades para poder acceder ás escolas da cidade, adoita aceptar os centros das periferias urbanas como marco da súa actividade profesional.

TÁBOA 31: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e IDADE

	UBICACIÓN DO CENTRO					
IDADE	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
MENOS DE 30	15	4	5	24	7.7	
30 - 49	132	18	18	168	54.2	
50 OU MÁIS	54	7	57	118	38.1	
TOTAL	201	29	80	**310**		**$\chi 2$=52.91379**
(%)	64.8	9.4	25.8		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

2. Variables "UBICACIÓN DO CENTRO" e "SEXO"

Tamén se percibe unha relación estatisticamente significativa entre o **sexo** do profesorado e a **ubicación do centro** escolar. Deste xeito mentres os profesores se reparten dun xeito relativamente uniforme nas tres categorías ubicatorias, as profesoras de educación primaria da provincia de Ourense amosan unha distribución considerablemente máis focalizada en centros de tipo rural. Este dato, sen dúbida curioso, parece estar relacionado co papel desenvolvido tradicionalmente pola muller no ámbito da inserción laboral: a muller optou tradicionalmente ós postos cualitativamente subalternos, de xeito antagónico ó varón; no eido do ensino os postos subalternos, profesionalmente menos desexados, son os ubicados no medio rural. Outra razón explicativa pode construírse en torno ó peso da muller na tradición da profesión ensinante, polo que a dispersión feminina sería maior que a masculina (o home aparecería máis relacionado con áreas curriculares de nova implantación e polo tanto mellor situado profesionalmente nos contextos urbanos).

TÁBOA 32: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e SEXO

	UBICACIÓN DO CENTRO					
SEXO	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
HOME	69	6	46	121	37.9	
MULLER	138	24	36	198	62.1	
TOTAL	207	30	82	**319**		**$\chi 2$=17.45001**
(%)	64.9	9.4	25.7		100	***p* = 0.00016**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

3. Variables "UBICACIÓN DO CENTRO" e "ESTADO CIVIL"

A distribución do profesorado segundo o seu **estado civil** diferénciase significativamente en relación á **ubicación** espacial dos centros de ensino. Vexámo-la táboa:

TÁBOA 33: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e ESTADO

	UBICACIÓN DO CENTRO					
ESTADO CIVIL	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
SOLTEIRO/A	44	13	14	71	22.5	
CASADO/A	149	16	54	219	69.5	
VIUVO/A	10	1	7	18	5.7	
DIVORC. / SEPARAD.	2	0	5	7	2.2	
TOTAL	205	30	80	**315**		**$\chi 2$=18.01342**
(%)	65.1	9.5	25.4		100	***p* = 0.00620**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

Neste caso chama a atención o feito de que tanto o profesorado divorciado como o separado se atope en postos de traballo basicamente urbanos mentres que o profesorado con outros estados se distribúe tamén polo ámbito rural. Tal dato semella relacionarse coa diferenciación cultural entre os núcleos urbanos e rurais que posibilita que situacións -consideradas tradicionalmente como heterodoxas- teñan unha mellor acollida nos primeiros contextos que nos segundos. Tamén os viuvos e as viuvas amosan unha tendencia similar -se ben menos acentuada- á descrita para o profesorado divorciado e separado, aínda que a razón etiolóxica neste caso parece ter que ver coa maior idade que habitualmente ten o profesorado nese estado civil, que actúa como facilitador do acceso a destinos profesionais no ámbito das cidades.

4. Variables "UBICACIÓN DO CENTRO" e "ANOS DE EXERCICIO"

A variable **ubicación** presenta en relación cos **anos de exercicio** docente do profesorado ourensán unha diferencia significativa en termos estatísticos tal como se recolle na táboa que segue. Así, o profesorado de máis de 15 anos de antigüidade aparece repartido homoxeneamente entre o medio rural e as cidades, mentres que o profesorado de menos antigüidade está ubicado esencialmente en centros docentes do entorno rural. Este dato pode ser explicado como consecuencia da propia dinámica de concesión de destinos para o persoal docente na que o factor de maior saliencia ven determinado precisamente polos anos de servicio desenvolvidos por cada persoa.

TÁBOA 34: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e EXERCIC

	UBICACIÓN DO CENTRO					
ANOS DE EXERCICIO	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
MENOS DE 5	13	4	3	20	6.3	
5 - 14	105	17	10	132	41.9	
15 OU MÁIS	85	9	69	163	51.7	
TOTAL	203	30	82	**315**		**$\chi 2$=49.94572**
(%)	64.4	9.5	26.0		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

5. Variables "UBICACIÓN DO CENTRO" e "ETAPAS EDUCATIVAS NO CENTRO"

A variable **etapas educativas** no centro aparece relaccionada coa variables de identificación **ubicación** tal como se amosa na táboa a seguir:

TÁBOA 35: Resultados de Khi cadrado entre as variables ETAPAS e UBICA

	ETAPAS EDUCATIVAS NO CENTRO				
UBICACIÓN DO CENTRO	***1***	***2***	**TOT.**	**(%)**	
NÚCLEO RURAL	198	9	207	64.9	
PERIFERIA URBANA	19	11	30	9.4	
CIDADE	37	45	82	25.7	
TOTAL	254	65	**319**		**$\chi 2$=16.12572**
(%)	79.6	20.4		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Só Infantil e Primaria 2. Tamén Secundaria
Elaboración propia

Esta situación está obviamente relacionada coa co feito de que a maioría dos centros privados -nos que se desenvolven con moita frecuencia as etapas de ensino primario e

secundario de xeito simultáneo- están asentados xeograficamente no interior das cidades ou na súa periferia, mentres que os CEIP son o formato escolar claramente dominante nos ámbitos rurais.

6. Variables "ETAPAS EDUCATIVAS NO CENTRO" e "TITULARIDADE DO CENTRO"

Atopamos tamén unha relación significativa en termos estatísitcos entre as **etapas educativas** que se desenvolven nos centros escolares e a **titularidade** dos mesmos. Tal como se recolle na táboa que segue mentres que o profesorado de primaria que traballa no ensino público ourensán está destinado maioritariamente en CEIP -en moito menor medida en CPI- a situación invírtese no ensino privado, etapa esta na que predomina a coexistencia de etapas no mesmo centro escolar:

TÁBOA 36: Resultados de Khi cadrado entre as variables ETAPAS e TITULAR

	ETAPAS EDUCATIVAS NO CENTRO				
TITULARIDADE DO CENTRO	***1***	***2***	**TOT.**	**(%)**	
PÚBLICO	248	9	257	80.6	
PRIVADO	6	56	62	19.4	
TOTAL	254	65	**319**		**χ2=10.10527**
(%)	79.6	20.4		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Só Infantil e Primaria 2. Tamén Secundaria
Elaboración propia

7. Variables "TITULACIÓN ACADÉMICA" e ""IDADE"

A variable **idade** aparece en relación significativa con respecto á variable de identificación **titulación académica**. Ademais, como xa foi explicado con anterioridade, non contemplamos aquí outras relacións significativas desta variable, caracterizadas polo seu carácter obvio. En efecto, a idade constitúe un factor básico na configuración doutras variables de identificación empregadas no noso instrumento (estado civil, anos de servicio, etc.).

A táboa que segue incide no feito de que o profesorado máis xove posúe un nivel académico relativo notablemente superior, en xeral, que o que posúe o profesorado de maior idade. Esta cuestión ten unha grande importancia para a definición do tratamento da EIS na escola porque suxire que o profesorado mellor formado para o seu desenvolvemento didáctico é o profesorado máis novo por mor da súa formación académica máis elevada. Ademais,

habida conta do considerable envellecemento da poboación docente da provincia de Ourense, cabería salienta-la necesidade de promover estratexias de formación específicas para asegura-lo correcto tratamento da EIS en particular e dos demais aspectos transversais en xeral.

TÁBOA 37: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e ACADEMIC

	IDADE					
TITULACIÓN ACADÉMICA	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
DIPLOMATURA	17	140	106	263	85.7	
LICENC. (PEDAGOXÍA...)	4	16	2	22	7.2	
OUTRA LICENCIATURA	3	10	2	15	4.9	
DOUT. (PEDAGOXÍA...)	0	0	0	0	0	
OUTRO DOUTORAMENTO	0	1	1	2	0.7	
OUTROS ESTUDIOS	0	0	5	5	1.6	
TOTAL	24	167	116	**307**		**$\chi 2$=24.41095**
(%)	7.8	54.4	37.8		100	***p* = 0.00195**

LENDA: 1. Menos de 30 2. 30 – 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

8. Variables "SEXO" e "CICLO IMPARTIDO"

Do mesmo xeito dibúxase unha relación, en principio clarificadora, entre as variables **sexo** e **ciclo impartido**: mentres que o a presencia da muller en tarefas docentes é maioritaria no 1º ciclo, tal presencia diminúe parellamente á ascensión nos niveis da etapa de ensino primario, de tal xeito que no 3º ciclo xa é manifesto o predominio dos profesores. Esta situación explícase pola tradición, vixente ata hai ben pouco tempo, de distribui-los niveis de ensino de xeito diferencial en función do sexo do profesorado e en base ó diferente prestixio social recoñecido a cada nivel. Así, por exemplo, os homes acaparaban os postos de ensino universitario e a maioría dos de ensino medio, mentres que as mulleres foron confinadas no ensino infantil e primario. Dentro da educación primaria a situación actual aínda amosa determinadas pervivencias daquel modelo, tal como xa foi referido na fundamentación teórica da nosa investigación (Cfr. BENSO, 1996, p. 41; FUNDACIÓN STA. MARÍA, 1993, p. 22).

TÁBOA 38: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e CICLO

	SEXO				
CICLO IMPARTIDO	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
1º CICLO	29	62	91	28.9	
2º CICLO	36	52	88	27.9	
3º CICLO	38	29	67	21.3	
VARIOS CICLOS	15	54	69	21.9	
TOTAL	118	197	**315**		**$\chi 2$=12.06540**
(%)	37.5	62.5		100	***p* = 0.00716**

Elaboración propia

9. Variables "ANOS DE EXERCICIO" e "TITULACIÓN ACADÉMICA"

Os **anos de exercicio** ou antigüidade na docencia presentan unha relación diferencial significativa con respecto á variable de identificación **titulación académica**. Constatamos que, a pesar de estar constituído o profesorado ourensán basicamente por diplomados e diplomadas e de que estes conforman de xeito esencial o núcleo de maior antigüidade no corpo de mestres, o sector con máis presencia -tanto en termos relativos como absolutos- de posuidores do grao de licenciatura é aquel que ten unha antigüidade de entre 5 e 14 anos de servicio na docencia. Isto indica que o profesorado de primaria que acada a súa licenciatura faino, de xeito preferente, antes de acceder á función docente ou durante os primeiros anos de exercicio laboral. Destacamos tamén o feito de que o grao de doutoramento se instala nas categorías extremas entre as que parcelámo-la experiencia docente: o profesorado máis veterano e o profesorado máis xove. Tal dato pode ser interpretado en termos de que os estudios de terceiro ciclo universitario son realizados polo profesorado de primaria ourensán de xeito inmediato ós estudios de licenciatura -nos inicios da súa actividade profesional- ou ben que tales estudios son iniciados xa transcurridos algúns anos despois de encetado o exercicio docente, respostando polo tanto a unha necesidade sentida de perfeccionamento persoal ou de promoción profesional.

TÁBOA 39: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e ACADEMIC

	ANOS DE EXERCICIO					
TITULACIÓN ACADÉMICA	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
DIPLOMATURA	12	107	147	266	85.5	
LICENC. (PEDAGOXÍA...)	4	13	6	23	7.4	
OUTRA LICENCIATURA	2	9	4	15	4.8	
DOUT. (PEDAGOXÍA...)	0	0	0	0	0	
OUTRO DOUTORAMENTO	1	0	1	2	0.6	
OUTROS ESTUDIOS	0	1	4	5	1.6	
TOTAL	19	130	162	**311**		**$\chi 2$=23.85063**
(%)	6.1	41.8	52.1		100	***p* = 0.00243**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 – 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

5.7.3. Conclusións referidas ás interaccións entre variables de identificación

Á vista dos datos analizados referidos ós cruces significativos entre as distintas variables de identificación empregadas no noso estudio podemos concluír que a variable que máis interacciona co resto de variables é a **ubicación** do centro escolar: tal variable aparece relacionada significativamente con outras cinco. Isto indica o peso que o lugar de emprazamento do centro escolar ten para determinar cuantitativamente a outras variables. Algunhas destas variables relacionadas coa ubicación do centro presentan unha relación máis ou menos lóxica -**idade**, **anos de exercicio** ou **etapas educativas**- mentres que noutros casos tal relación resulta máis sorpresiva -**sexo**, **estado civil**- e mesmo aporta datos relevantes para as finalidades xerais da nosa investigación como o de que a maioría do profesorado do medio rural está composto por mulleres mentres que o profesorado urbano resulta maioritariamente de sexo masculino. Este dato confirma a vixencia na provincia de Ourense do carácter subalterno da muller como profesional do ensino que xa tiña sido incluído como elemento configurador do currículo oculto por moi diversos autores e autoras (BALL, 1989; SUBIRATS e TOMÉ, 1992a; 1992b; ROVIRA e TOMÉ, 1993; SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, 1993; MAGALLÓN, 1995; VEGA, 1995; VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, 1998).

Pola contra outras variables de identificación posúen moi escasa capacidade de relación significativa co resto das variables desta categoría. Entre as estas variables de identificación con escasa incidencia sobre as demais -tan só se relacionan significativamente cunha única variable- aparecen o **ciclo impartido**, o **estado civil** e a **titularidade** do centro.

As demais variables de identificación están relacionadas en cada caso -e facendo salvidade das relacións de tipo evidente que se obvian aquí- con outras dúas variables. Entre estas figuran algunhas daquelas variables de identificación que a priori poden ter maior peso específico no noso estudio: o sexo e a idade (con esta última xa quedou sinalada a constante relación, por outra parte evidente, con outras variables: antigüidade profesional, estado civil, etc.).

5.7.4. Estudio das interaccións entre variables de identificación e variables curriculares

A continuación comentarémo-las interaccións entre variables de identificación con algunhas variables curriculares coas que presentan diferencias estatisticamente significativas. Para facilita-la estructuración dos datos tratarémo-los cruces de variables a partir de cada variable de identificación, unha por unha, en epígrafes separados.

Tamén neste caso se obviarán aquelas relacións entre variables que, aínda estando configuradas significativamente, se constrúan sobre evidencias ou que non aporten datos relevantes para a súa interpretación.

5.7.4.1. Variable "UBICACIÓN DO CENTRO"

As condicións de emprazamento do centro escolar, así como as características que definen -física, social e culturalmente- ó contorno no que este se ubica amósase como un dos factores de maior incidencia cuantitativa sobre o comportamento das variables de currículum que manexamos. En efecto cada unha das tres posibles ubicacións establecidas no noso estudio determina unha grande cantidade de relacións significativas, destacando especialmente, neste sentido, as que se establecen con respecto ás variables referidas ós recursos para o desenvolvemento escolar da EIS, tanto dende unha perspectiva tipolóxica como dende a óptica da procedencia dos mesmos.

En primeiro lugar esta variable aparece relacionada de xeito diferencial, significativo estatisticamente, coa variable de cuestionario **"TIPO DE CONTIDOS"**. Tal relación aparece recollida nos datos da táboa que segue:

TÁBOA 40: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e CONTIDOS

	UBICACIÓN DO CENTRO					
TIPO DE CONTIDOS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
CONCEPTUAIS	39	7	26	72	25.3	
PROCEDEMENTAIS	69	13	27	109	38.2	
ACTITUDINAIS	79	9	16	104	36.5	
TOTAL	187	29	69	**285**		**$\chi 2$=11.37554**
(%)	65.6	10.2	24.2		100	***p* = 0.02265**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

Observamos que os contidos traballados con máis intensidade nos centros rurais son os de tipo actitudinal, seguidos dos procedementais, mentres que nos centros ubicados na periferia da cidade desenvólvense sobre todo os contidos de tipoloxía procedemental; pola súa parte nos centros urbanos tenden a predominar máis os contidos conceptuais e procedementais. Esta realidade parece estar en relación co tipo de profesorado que desenvolve o seu labor en cada un dos ámbitos referidos: nas cidades é frecuente un profesorado de maior idade que noutros ámbitos e adoita, ademais, ter menor formación académico-pedagóxica, mentres que o profesorado máis novo, máis dinámico e mellor preparado, ubícase maioritariamente no contorno rural por mor da imposibilidade de acceder ós destinos nas cidades, considerablemente máis demandados, tal e como xa referimos con anterioridade no epígrafe adicado ás interaccións significativas entre variables de identificación.

A variable "UBICACIÓN DO CENTRO" tamén aparece relacionada coa variable "**NÚMERO DE ACTIVIDADES"**: mentres nos centros urbanos ou da periferia da cidade o profesorado afirma maioritariamente que o número de actividades realizadas en relación coa EIS é suficiente, nos centros rurais a percepción é maís positiva e sitúase entre suficiente e elevada. De tódolos xeitos é de salientar que nos centros urbanos un segmento relevante do profesorado -22.4 %- percibe que o número de actividades neste eido é moi baixo.

TÁBOA 41: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e NUM-ACT

	UBICACIÓN DO CENTRO					
NÚMERO DE ACTIVIDADES	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
MOI ESCASO	7	4	17	28	9.2	
ESCASO	42	6	14	62	20.5	
SUFICIENTE	75	11	32	118	38.9	
ELEVADO	74	8	13	95	31.4	
TOTAL	198	29	76	**303**		**$\chi 2$=29.60974**
(%)	65.3	9.6	25.1		100	***p* = 0.00005**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

De igual modo prodúcese unha relación diferenciadora da "UBICACIÓN DO CENTRO" en relación á variable **"INTEGRACIÓN DAS ACTIVIDADES"** de tal xeito que nos núcleos rurais e nos periféricos da cidade o profesorado de ensino primario aboga preferencialmente pola integración da EIS na totalidade das áreas curriculares, mentres que nos centros urbanos as preferencias do profesorado sitúanse máis na liña de desenvolve-la EIS como unha materia específica. Semella claro que a razón de tal diferenciación volve estar constituida polas características diferenciais do profesorado urbano con respecto ó dos outros contextos (idade máis elevada, pervivencia de formatos didácticos tradicionais, menor coñecemento científico, menor nivel de innovación, etc.).

TÁBOA 42: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e MODO-ACT

	UBICACIÓN DO CENTRO					
INTEGRACIÓN DAS ACTIVIDADES	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
EN TÓDALAS ÁREAS	89	15	24	128	42.2	
NALGUNHAS ÁREAS	60	5	15	80	26.4	
DE XEITO ESPECÍFICO	50	7	38	95	31.3	
TOTAL	199	27	77	**303**		**$\chi 2$=17.36414**
(%)	65.7	8.9	25.4		100	***p* = 0.00803**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

Como veremos a continuación o uso dalgunhas estratexias metodolóxicas sofre variación significativa en razón da ubicación física dos centros de ensino primario na provincia de Ourense. Tal variación está relacionada coas caracterísitcas definitorias -en termos de formación e de dinamismo pedagóxico- que posúen os profesores e profesoras de cada zona. Observamos que existen, en xeral, dous bloques con funcionamento diferenciado no que

atinxe a estratexias de tipo metodolóxico: por un lado os centros ubicados no marco da cidade -espacio de difícil acceso ó profesorado de menor idade- e, por outro, os centros situados na periferia urbana ou nos núcleos rurais, onde traballa o profesorado de menor idade e curta traxectoria profesional que tamén adoita se-lo máis innovador en termos didácticos e mesmo o mellor formado pedagoxicamente. En primeiro lugar as variables "UBICACIÓN DO CENTRO" e **ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS-1 ("CLASE CONVENCIONAL")** aparecen significativamente relacionadas (p = .00034). Na táboa a seguir explicítase que o profesorado das zonas rurais ou periféricas da cidade amosan tendencia maioritaria a rexeita-la clase convencional como ferramenta metodolóxica para o tratamento da EIS. Pola súa parte nos centros ubicados na cidade esta é a metodoloxía expresada como preferida de xeito maioritario. Este contraste metodolóxico resposta, sen dúbida, ás propias diferencias -en idade, formación, etc.- existentes entre o profesorado ourensán de primaria que traballa no núcleo urbano e o que o fai en contextos non urbanos.

TÁBOA 43: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e METODO1

	UBICACIÓN DO CENTRO					
CLASE CONVENCIONAL	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	39	4	29	72	36.2	
2º LUGAR	27	2	20	49	24.6	
3º LUGAR	30	5	6	41	20.6	
4º LUGAR	29	4	4	37	18.6	
TOTAL	125	15	59	**199**		**$\chi 2$=22.85022**
(%)	62.8	7.5	29.6		100	***p* = 0.00034**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

No eido das relacións entre ubicación do centro e estratexias metodolóxicas preferidas para traballar na EIS é tamén salientable, en segundo lugar, a establecida entre "UBICACIÓN DO CENTRO" e **ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS-4 ("TODO O CENTRO EDUCATIVO")** de tal forma que o tratamento da EIS a nivel de todo o centro -basicamente xornadas conmemorativas e efemerización (Véxase ZABALA, 1996)- ocupa os primeiros lugares entre as estratexias metodolóxicas aplicadas nos centros da cidade mentres que esa preferencia desaparece no resto dos centros educativos da provincia de Ourense. Como vemos tamén neste caso o uso de estratexias metodolóxicas concretas depende das características do profesorado que varían, en boa parte, en función da localización física dos centros escolares.

TÁBOA 44: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e METODO5

	UBICACIÓN DO CENTRO					
TODO O CENTRO	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	34	3	18	55	26.2	
2º LUGAR	29	2	11	42	20.0	
3º LUGAR	35	7	13	55	26.2	
4º LUGAR	38	8	12	58	27.6	
TOTAL	136	20	54	**210**		**$\chi 2$=23.54928**
(%)	64.8	9.5	25.7		100	***p* = 0.00273**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

Así mesmo a utilización dalgúns dos recursos didácticos no desenvolvemento escolar da EIS presenta relacións diferenciais con significación estatística coa ubicación do centro escolar. Así, por exemplo, aparecen relacionadas "UBICACIÓN DO CENTRO" e **RECURSOS DIDÁCTICOS-3 ("RECURSOS INFORMÁTICOS")**: os recursos de tipo informático, a pesar de non acadar en ningún caso índices de utilización moi elevados, son, en termos relativos, considerablemente máis utilizados nos centros urbanos que nos centros rurais ou periféricos. Tal situación pode ser interpretada como consecuencia da maior facilitación que os centros ubicados na cidade teñen para o acceso a este tipo de materiais e manexo do mesmo (cursos de formación ó respecto, existencia de asesoramento técnico, etc).

TÁBOA 45: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e RECURSO3

	UBICACIÓN DO CENTRO					
RECURSOS INFORMÁTICOS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	158	19	44	221	72.2	
SI	41	9	35	85	27.8	
TOTAL	199	28	79	**306**		**$\chi 2$=16.12678**
(%)	65.0	9.2	25.8		100	***p* = 0.00031**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

Constátase igualmente unha relación estatisticamente significativa coa variable **PROCEDENCIA DOS RECURSOS-1 ("ELABORACIÓN PERSOAL")**. Tal relación baséase en que mentres nos centros rurais ou nos ubicados na periferia das cidades o profesorado tende a sinalar que a elaboración persoal é unha vía común para a producción de materiais de EIS, nos centros da cidade esta non adoita constituír unha fonte de recursos común para a maioría do profesorado. Tal factor diferencial parece respostar á maior

diversificación dos materiais existente nos contextos urbanos, de xeito antitético ó resto das ubicacións nas que, tradicionalmente, a escasez de materiais e recursos didácticos foi parcialmente suplida polo propio profesorado mediante autoelaboración en medida considerablemente maior que nas escolas da cidade.

TÁBOA 46: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e ORIXE-R1

	UBICACIÓN DO CENTRO					
ELABORACIÓN PERSOAL	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	80	9	57	146	48.5	
SI	117	18	20	155	51.5	
TOTAL	197	27	77	**301**		**$\chi 2$=27.48393**
(%)	65.4	9.0	25.6		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

No que respecta á Administración Educativa como promotora de materiais didácticos e de recursos para a EIS, evidenciamos que, a pesar de constituír maioritariamente unha fonte de recursos para os centros urbanos, o profesorado das zonas periféricas ás cidades e das zonas rurais non a percibe como tal. Así se plasma na táboa que recolle o cruce coa variable **PROCEDENCIA DOS RECURSOS-3 ("ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA")**. Esta situación é atribuíble á posible asimetría no reparto do material en xeral -e da EIS en particular- producido pola Administración Educativa, que adoita beneficiar máis ós centros escolares ubicados na cidade, en detrimento das escolas do medio rural (GRUPO DE COEDUCACIÓN "ESPILL", 1993, p. 53).

TÁBOA 47: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e ORIXE-R3

	UBICACIÓN DO CENTRO					
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	104	19	15	138	45.8	
SI	93	8	62	163	54.2	
TOTAL	197	27	77	**301**		**$\chi 2$=31.92784**
(%)	65.4	9.0	25.6		100	***p* = 0.00012**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

En relación coa cantidade de recursos para EIS -relación con **"ABUNDANCIA DOS RECURSOS"-** os mestres e mestras de centros de primaria ubicados no medio rural declaran masivamente que a dotación é escasa ou moi escasa. Pola contra nos centros da periferia

urbana e nas escolas da cidade as respostas tenden moito máis ó equilibrio entre a aseveración da suficiencia dos recursos e a afirmación da escasez dos mesmos. Para a interpretación correcta deste dato cómpre ten en conta que na cidade e no seu contorno están instalados a maioría dos centros escolares de tipo privado e que este centros adoitan posuír unha maior dotación que os centros públicos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999, p. 21). Cabería pensar que tal percepción diferencial do profesorado coincide coa situación obxectiva da EIS nas escolas da provincia de Ourense, tanto máis canto que a rotundidade da afirmación do profesorado rural semella non deixar lugar ás dúbidas sobre as súas carencias de recursos e materiais para a EIS.

TÁBOA 48: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e CANT-REC

	UBICACIÓN DO CENTRO					
CANTIDADE DE RECURSOS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
MOI ESCASOS	73	9	15	97	31.7	
ESCASOS	82	5	26	113	36.9	
SUFICIENTES	37	5	11	53	17.3	
ABUNDANTES	6	11	26	43	14.1	
TOTAL	198	30	78	**306**		**$\chi 2$=59.56667**
(%)	64.7	9.8	25.5		100	***p* = 0.00013**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

A ubicación do centro aparece significativamente relacionada con dous obstáculos para un correcto funcionamento da EIS na escola. Referímonos en primeiro lugar á relación coa variable **OBSTACULOS-2 ("SOBRECARGA DOS PROGRAMAS ESCOLARES")**: os centros situados no medio rural ou na periferia da cidade tenden a non percibir como obstáculo a existencia de programas escolares sobrecargados, mentres que os centros situados na zona urbana adoitan atopar aquí unha das dificultades para o desenvolvemento da EIS, postura que tal vez se poida relacionar cunha maior amplitude na oferta, nos centros escolares da cidade -onde son moito máis numerosos os centros escolares de tipo privado- de accións complementarias ás estrictamente académicas.

TÁBOA 49: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e OBSTACU2

	UBICACIÓN DO CENTRO					
PROGRAMAS SOBRECARGADOS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	123	18	26	167	55.5	
SI	74	11	49	134	44.5	
TOTAL	197	29	75	**301**		**χ2=17.52342**
(%)	65.4	9.6	24.9		100	***p* = 0.00016**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

En segundo lugar deterémonos na carencia de material como obstáculo para o tratamento da EIS na escola en función da súa ubicación: **OBSTÁCULOS-3 ("CARENCIAS DE MATERIAL DIDÁCTICO")**. Mentres que os centros rurais e periféricos postulan que a carencia de materiais apropiados que padecen é un obstáculo relevante para traballa-la EIS na escola, os centros da cidade -de acordo co afirmado ó respecto da cantidade de recursos de que dispoñen- non se percibe maioritariamente a relevancia de tal obstáculo.

TÁBOA 50: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e OBSTACU3

	UBICACIÓN DO CENTRO					
CARENCIA DE MATERIAIS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	90	12	50	152	50.5	
SI	107	17	25	149	49.5	
TOTAL	197	29	75	**301**		**χ2=10.63356**
(%)	65.4	9.6	24.9		100	***p* = 0.00491**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

Tamén a variable **"ESPECIFICIDADE DA PROVINCIA DE OURENSE"** presenta diferencias significativas en función da variable "UBICACIÓN DO CENTRO". Deste xeito nos centros rurais o profesorado adoita recoñece-la existencia de dificultades específicas para a provincia de Ourense[464] mentres que no contexto urbano son maioría os profesores e

[464] *As dificultades específicas recoñecidas polo profesorado para o ámbito da provincia de Ourense aparecen relacionadas coas peculiaridades socio-económicas de tal ámbito e con deprivacións específicas no eido cultural. En primeiro lugar son citadas as referencias ás características estructurais da poboación (envellecemento, absentismo...); tamén son numerosas as referencias ás peculiaridades na estructuración económica (pervivencia de cadros económicos de subsistencia, poboación maioritaria orixinaria do medio agrícola e trasladada ós sectores secundario e terciario, carencia de recursos educativos específicos para a EIS, etc.); outras dificultades atópanse en notas atribuídas a unha suposta identidade social da provincia (individualismo, opinión e actitudes da poboación mediatizadas por forzas de orientación relativamente integrista, pervivencia de grupos de poder que se perpetúan por medio de redes clientelares...); por último existen atribucións centradas nas supostas especificidades culturais da poboación ourensá (baixo nivel cultural xeral, desconfianza hacia o descoñecido, mentalidade tradicional que se articula en base á prevalencia do xénero masculino e ó*

profesoras de primaria que afirman non percibir tales dificultades específicas. Pola súa parte nas periferias urbanas as posturas tenden a atoparse equilibradas ó respecto. A explicación desta percepción do profesorado semella relacionada coa grande e evidente deprivación que adoitan sufrir dun xeito especial os núcleos rurais galegos en xeral -e posiblemente os ourensáns dun xeito particular (BENSO e TARRÍO, 1987)- en relación coa situación diferente habitual nos enclaves urbanos.

TÁBOA 51: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e OURENSE

	UBICACIÓN DO CENTRO					
DIFICULTADES ESPECÍFICAS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
SI	120	15	33	168	54.9	
NON	81	14	43	138	45.1	
TOTAL	201	29	76	**306**		**$\chi 2$=6.03426**
(%)	65.7	9.5	24.8		100	***p* = 0.04894**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

A responsabilidade da Inspección Educativa no desenvolvemento da EIS na escola - **AXENTES NA ESCOLA-4 ("INSPECCIÓN EDUCATIVA")**- é considerada, no que atinxe ó lugar ocupado en relevancia atribuída para a EIS, nun posto intermedio para a totalidade dos centros escolares, calquera que sexa a súa ubicación. Sen embargo esta valoración é peor nas escolas rurais que nos centros con outras ubicacións. É posible que tal situación se deba a que a Inspección Educativa posúa unha influencia máis directa sobre os ámbitos urbanos mentres que nos centros rurais a súa acción quede máis difuminada. De igual modo sería necesario avalia-la vixencia sobre o profesorado dos tópicos que moitas veces canalizan a percepción que o profesorado posúe da función inspectora e que poden sesga-la súa valoración con respecto a esta última.

desprazamento do feminino, alonxamento das canles de difusión cultural, dificultade para impregnarse de esquemas interpretativos de orixe foránea, resistencia hacia a innovación, etc.).

TÁBOA 52: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e AXENTE4

	UBICACIÓN DO CENTRO					
INSPECCIÓN EDUCATIVA	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	9	0	11	20	9.3	
2º LUGAR	24	6	22	52	24.1	
3º LUGAR	55	8	4	67	31.0	
4º LUGAR	20	3	11	34	15.7	
5º LUGAR	26	3	8	37	17.1	
6º LUGAR	3	0	3	6	2.8	
TOTAL	137	20	59	**216**		**$\chi 2$=33.98460**
(%)	63.4	9.3	27.3		100	***p* = 0.00019**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

Constatamos, do mesmo xeito, unha relación diferencial significativa con respecto a algunhas das entidades encargadas da formación continuada do profesorado: en primeiro lugar a ubicación do centro aparece relacionada con **ENTIDADES DE FORMACIÓN-1 ("O PROPIO PROFESORADO")** de tal xeito que, mentres que os mestres e as mestras dos centros rurais e urbanos da provincia de Ourense abogan claramente por unha formación en EIS artellada e construída polo propio persoal docente no marco do centro escolar, nas escolas situadas na bisbarra periférica á cidade existe certo rexeitamento do profesorado respecto de tal posibilidade. Sería pois conveniente que os axentes encargados da promoción das modalidades formativas nos centros escolares -Centros de Formación e Recursos sobre todo- abordaran preferentemente a promoción e desenvolvemento dos diferentes aspectos da EIS mediante modalidades formativas non presenciais -proxectos de formación e asesoramento en centros, seminarios permanentes, grupos de traballo, etc.- dada a marxe de autonomía e adecuación ás distintas situacións concretas dos centros escolares que permiten tales modalidades. Estas actuacións deberían de ser promocionadas sobre todo no marco da cidade e na periferia desta.

TÁBOA 53: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e ENTI-FO1

	UBICACIÓN DO CENTRO					
O PROPIO PROFESORADO	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	60	18	33	111	37.0	
SI	138	10	41	189	63.0	
TOTAL	198	38	74	**300**		**$\chi 2$=14.58371**
(%)	66.0	9.3	24.7		100	***p* = 0.00068**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

Para rematar este apartado referido á variable "UBICACIÓN DO CENTRO" deterémonos na súa relación con "**MODALIDADES DE FORMACIÓN"**. O elemento diferencial aparece aquí vinculado ó feito de que no medio rural o formato máis insistentemente proposto, no que respecta a modalidades formativas en EIS para o profesorado, é o de modalidades descentralizadas de formación no propio centro -seminarios permanentes, proxectos de formación e asesoramento ou grupos de traballo- mentres que no medio urbano a maioría do profesorado decántase por modalidades presenciais curtas (basicamente cursos, encontros ou xornadas); no contexto da periferia da cidade atopamos ámbalas posturas relativamente equilibradas. Implica, este dato, que a formación do profesorado en EIS parece posuír, nos centros rurais, un maior dinamismo nos formatos que nos centros urbanos. Tal feito diferencial pode te-las súas raíces nas distintas características configuradoras das dotacións humanas propias de cada ámbito: idade, formación, intereses, etc. (Cfr. SOLSONA, 2000).

TÁBOA 54: Resultados de Khi cadrado entre as variables UBICA e MODALID

	UBICACIÓN DO CENTRO					
MODALIDADES DE FORMACIÓN	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
CURSOS	42	8	18	68	22.1	
PRESENCIAIS CURTAS	38	11	37	86	28.0	
FORMACIÓN EN CENTROS	111	9	19	139	45.3	
OUTRAS	12	0	2	14	4.6	
TOTAL	203	28	76	**307**		**$\chi 2$=34.56128**
(%)	66.1	9.1	24.8		100	***p* = 0.00001**

LENDA: 1. Núcleo rural 2. Periferia cidade 3. Cidade
Elaboración propia

5.7.4.2. Variable "TITULARIDADE DO CENTRO"

A titularidade dos centros de ensino primario da provincia de Ourense incide significativamente sobre diversas variables de currículum establecidas para o noso estudio.

Destas variables as máis afectadas son as relacionadas co ámbito dos recursos didácticos para a EIS -tanto cuantitativa como cualitativamente- así como aqueloutras variables que fan referencia ó ámbito da formación continuada en EIS (aspectos temáticos, axentes de formación e modalidades seleccionadas).

Constátase que en xeral existe un claro paralelismo entre os casos que a continuación se refiren e os xa vistos para a variable "UBICACIÓN DO CENTRO". Isto acontece por mor de que a grande maioría dos centros escolares privados atópanse ubicados na cidade ou na periferia desta.

No que respecta á relación entre as variables "TITULARIDADE DO CENTRO" e **"INTEGRACIÓN DAS ACTIVIDADES"** observamos que, mentres que nos centros públicos o profesorado se decanta de xeito maioritario pola realización de actividades de EIS integradas en tódalas áreas, nos centros privados é manifesta a preferencia dirixida hacia o tratamento específico da EIS como se dun área curricular máis se tratara. Daquela o principio de transversalidade obtén máis aceptación nos centros públicos que nos privados, polo que a eficacia no tratamento da EIS parece máis elevada e mellor organizada nos primeiros. Este dato está sen dúbida relacionado coa posición inicial ante a EIS desenvolvida polo profesorado de cada tipoloxía de centro e xa analizada no desenvolvemento teórico (Véxase BONAL e TOMÉ, 1996, p. 56).

TÁBOA 55: Resultados de Khi cadrado entre as variables TITULAR e MODO-ACT

	TITULARIDADE DO CENTRO				
INTEGRACIÓN DAS ACTIVIDADES	***PUBL.***	***PRIV.***	**TOT.**	**(%)**	
EN TÓDALAS ÁREAS	103	24	127	41.9	
NALGUNHAS ÁREAS	72	9	81	26.7	
DE XEITO ESPECÍFICO	67	28	95	31.3	
TOTAL	242	61	**303**		**$\chi 2$=13.22978**
(%)	79.9	20.1		100	***p* = 0.00417**

Elaboración propia

Con respecto a algúns dos recursos empregados na EIS o comportamento da variable "TITULARIDADE DO CENTRO" aparece funcionalmente como axente diferenciador: por exemplo os recursos informáticos **-RECURSOS DIDÁCTICOS-3 ("RECURSOS INFORMÁTICOS")-** non se empregan maioritariamente nos centros públicos pero si que se

utilizan polo xeral nos centros privados, sen dúbida pola maior dispoñibilidade de medios de que adoitan dispoñer tales centros (Cfr. FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999).

TÁBOA 56: Resultados de Khi cadrado entre as variables TITULAR e RECURSO3

	TITULARIDADE DO CENTRO				
RECURSOS INFORMÁTICOS	***PUBL.***	***PRIV.***	**TOT.**	**(%)**	
NON	214	7	221	72.2	
SI	35	50	85	27.8	
TOTAL	249	57	**306**		**$\chi 2$=125.45388**
(%)	81.4	18.6		100	***p* = 0.00000**

Elaboración propia

Na orixe dalgúns dos recursos didácticos empregados na EIS tamén existen procedencias claramente diferenciadas segundo a titularidade do centro por mor da distinta dotación de cada tipo de institución. Por exemplo a elaboración persoal de materiais -**PROCEDENCIA DOS RECURSOS-1 ("ELABORACIÓN PERSOAL")**- é maioritaria entre o profesorado de centros públicos de Ourense, mentres que é claramente minoritaria no persoal docente dos centros privados desta provincia.

TÁBOA 57: Resultados de Khi cadrado entre as variables TITULAR e ORIXE-R1

	TITULARIDADE DO CENTRO				
ELABORACIÓN PERSOAL	***PUBL.***	***PRIV.***	**TOT.**	**(%)**	
NON	107	39	146	48.5	
SI	136	19	155	51.5	
TOTAL	243	58	**301**		**$\chi 2$=10.09738**
(%)	80.7	19.3		100	***p* = 0.00148**

Elaboración propia

Ademais das diferentes dotacións e equipamentos podería considerarse tamén a existencia de posibles factores "culturais" que determinarían tal realidade: o profesorado do ensino público tende a resolve-las carencias de recursos en base á súa propia actuación en maior medida que o profesorado dos centros privados, máis mediatizados, estes, por unha perspectiva empresarial que pode imbuí-la totalidade das accións educativas do centro.

Neste mesmo eido a percepción da Administración Educativa como orixe de materiais para a EIS -variable **PROCEDENCIA DOS RECURSOS-3 ("ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA")**- dá lugar a que nos centros públicos tan só a metade do profesorado recoñeza tal procedencia para o material que emprega. Pola contra o persoal docente dos

centros privados sostén que a Administración Educativa está na orixe de boa parte do material que utiliza para traballa-la EIS na aula. Máis alá da diferenciación en base á titularidade do centro este dato concorda co expresado por ROSALES (1997e, p. 218).

TÁBOA 58: Resultados de Khi cadrado entre as variables TITULAR e ORIXE-R3

	TITULARIDADE DO CENTRO				
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	***PUBL.***	***PRIV.***	**TOT.**	**(%)**	
NON	121	17	138	45.8	
SI	122	41	163	54.2	
TOTAL	243	58	**301**		**$\chi 2$=7.91333**
(%)	80.7	19.3		100	***p* = 0.00491**

Elaboración propia

Atopamos enormemente significativos, de cara a determina-la proxección da titularidade do centro sobre a percepción que o persoal docente ten da dotación de materiais axeitados para o desenvolvemento da EIS (variable **"ABUNDANCIA DE RECURSOS")**, o feito de que os centros públicos resposten enfaticamente que tales recursos son moi escasos; mentres tanto nos centros privados os recursos son percibidos polo profesorado, en xeral, como abundantes. Esta situación concorda co indicado por FERNÁNDEZ ENGUITA (1999).

TÁBOA 59: Resultados de Khi cadrado entre as variables TITULAR e CANT-REC

	TITULARIDADE DO CENTRO				
CANTIDADE DE RECURSOS	***PUBL.***	***PRIV.***	**TOT.**	**(%)**	
MOI ESCASOS	94	3	97	31.7	
ESCASOS	101	12	113	36.9	
SUFICIENTES	39	14	53	17.3	
ABUNDANTES	11	32	43	14.1	
TOTAL	245	61	**306**		**$\chi 2$=104.75112**
(%)	80.1	19.9		100	***p* = 0.00000**

Elaboración propia

A polarización coa que se manifesta esta situación semella indicar que os centros públicos de ensino primario dispoñen de recursos para a EIS menos abondosos que os que presentan os centros públicos. Posiblemente tal diferenciación se deba relacionar con determinadas liñas de actuación xeral que veñen rexindo os plantexamentos educativos da Administración Educativa en Galicia dende hai xa un dilatado periodo de tempo.

Constátase tamén esta relación diferencial á hora de describi-los obstáculos para a EIS na escola: relación entre a titularidade do centro e **OBSTÁCULOS-2 ("SOBRECARGA DE PROGRAMAS ESCOLARES")**. Así con respecto á posible existencia de sobrecarga nos programas escolares o profesorado dos centros públicos da provincia de Ourense tende a non destacar tal dificultade, mentres que nos centros privados a sobrecarga é percibida moito máis como atranco para o desenvolvemento da EIS. Sen dúbida esta atribución diferencial aparece en relación coa maior saturación do tempo, especialmente o adicado a actividades extraescolares, que adoita acompaña-la oferta do ensino privado.

TÁBOA 60: Resultados de Khi cadrado entre as variables TITULAR e OBSTACU2

	TITULARIDADE DO CENTRO				
PROGRAMAS SOBRECARGADOS	***PUBL.***	***PRIV.***	**TOT.**	**(%)**	
NON	151	16	167	55.5	
SI	93	41	134	44.5	
TOTAL	244	57	**301**		**$\chi 2$=21.39097**
(%)	81.1	18.9		100	***p* = 0.00000**

Elaboración propia

De igual xeito as carencias de materiais **-OBSTÁCULOS-3 ("CARENCIA DE MATERIAL DIDÁCTICO")**- son percibidas claramente como obstáculo para o tratamento da EIS nos centros públicos mentres que nos centros privados tal dificultade non aparece constatada de xeito tan insistente pola xeralidade do profesorado. A este respecto deberemos insistir, unha vez máis, na maior dotación de medios e materiais didácticos de que adoita dispoñe-lo ensino privado, en xeral, con respecto á ensinanza pública.

TÁBOA 61: Resultados de Khi cadrado entre as variables TITULAR e OBSTACU3

	TITULARIDADE DO CENTRO				
CARENCIA DE MATERIAIS	***PUBL.***	***PRIV.***	**TOT.**	**(%)**	
NON	101	51	152	50.5	
SI	143	6	149	49.5	
TOTAL	244	57	**301**		**$\chi 2$=42.73017**
(%)	81.1	18.9		100	***p* = 0.00000**

Elaboración propia

Tamén con respecto á posible existencia de dificultades específicas na provincia de Ourense para a implantación da EIS (variable **"ESPECIFICIDADE DA PROVINCIA DE OURENSE"**) se produce unha diferenciación en base á titularidade dos centros de primaria.

En efecto os mestres e mestras do ensino público expresan maioritariamente a existencia deses obstáculos específicos mentres que o profesorado do ensino privado amosa maior tendencia a nega-la existencia de dificultades específicas.

TÁBOA 62: Resultados de Khi cadrado entre as variables TITULAR e OURENSE

	TITULARIDADE DO CENTRO				
DIFICULTADES ESPECÍFICAS	***PUBL.***	***PRIV.***	**TOT.**	**(%)**	
SI	147	21	168	54.9	
NON	101	37	138	45.1	
TOTAL	248	58	**306**		**$\chi 2$=10.10197**
(%)	81.0	19.0		100	***p* = 0.00148**

Elaboración propia

Tal disparidade de criterios semella obedecer á evidente maior implicación dos centros escolares de titularidade pública con respecto á situación real do contorno no que se ubican, así como, posiblemente, á mentalidade máis críticista do seu profesorado en relación á existente no ensino privado.

A atribución á Inspección Educativa como axente incentivador da EIS -**AXENTES NA ESCOLA-4 ("INSPECCIÓN EDUCATIVA")**- nas escolas é valorada nos centros públicos dun xeito menor que nos centros privados.

TÁBOA 63: Resultados de Khi cadrado entre as variables TITULAR e AXENTE4

	TITULARIDADE DO CENTRO				
INSPECCIÓN EDUCATIVA	***PUBL.***	***PRIV.***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	11	9	20	9.3	
2º LUGAR	23	29	52	24.1	
3º LUGAR	66	1	67	31.0	
4º LUGAR	25	9	34	15.7	
5º LUGAR	35	2	37	17.1	
6º LUGAR	6	0	6	2.8	
TOTAL	166	50	**216**		**$\chi 2$=62.70111**
(%)	76.9	23.1		100	***p* = 0.00031**

Elaboración propia

Sería necesario pois que a propia Inspección Educativa de Ourense intervira a este nivel nas escolas da provincia para achega-la funcións inspectora ó profesorado e para optimiza-las posibilidades dun servicio de apoio que, a miudo, é víctima dos tópicos que o encasillan como un servicio destinado unicamente a fiscaliza-la actuación do persoal docente.

Con respecto ás temáticas desenvolvidas nas actividades de formación en EIS ás que ten asistido o profesorado, existen diferencias en función da titularidade do centro en relación ó tema do sexismo contextualizado no contorno familiar -variable **TEMÁTICAS DE FORMACIÓN-2 ("SEXISMO NO ÁMBITO FAMILIAR")**- de tal maneira que este tema aparece desenvolvido maioritariamente no ensino público, mentres que no ensino privado téndese a non relacionar este aspecto do sexismo coa formación recibida. Estamos pois ante un dos tópicos que se teñen obviado na formación continuada de mestres e mestras, especialmente no ámbito do ensino privado. Isto pode implicar que -tal como se indicou con anterioridade- a acción da escola para loitar contra o sexismo corre o risco de se converter, sobre todo no ámbito da ensinanza privada, nun proxecto que morre nas fronteiras do propio centro educativo, sen que se articulen medidas para proxecta-las estratexias desenvolvidas na escola sobre os contextos externos a ela (ámbito familiar, relacional, asociativo, etc.).

TÁBOA 64: Resultados de Khi cadrado entre as variables TITULAR e TEMA2

	TITULARIDADE DO CENTRO				
O SEXISMO NO ÁMBITO FAMILIAR	***PUBL.***	***PRIV.***	**TOT.**	**(%)**	
NON	92	30	122	41.6	
SI	148	23	171	58.4	
TOTAL	240	53	**293**		**$\chi 2$=5.96344**
(%)	81.9	18.1		100	***p* = 0.01461**

Elaboración propia

Tamén aparece definida unha relación significativa -p = .00002- entre a variable "TITULARIDADE DO CENTRO" e algunha das entidades responsables da formación continuada do profesorado no eido da EIS. Observamos así unha diferenciación estatisticamente significativa con respecto a que o propio profesorado se convirta en axente activo da súa formación en EIS -variable **ENTIDADES DE FORMACIÓN-1 ("O PROPIO PROFESORADO")**- de tal maneira que nos centros públicos o profesorado manifesta a súa tendencia a favor deste papel, mentres que nos centros privados a posición maioritaria converxe en manter ó persoal docente á marxe da organización e canalización das accións formativas, cando menos no campo da EIS.

TÁBOA 65: Resultados de Khi cadrado entre as variables TITULAR e ENTI-FO1

	TITULARIDADE DO CENTRO				
O PROPIO PROFESORADO	***PUBL.***	***PRIV.***	**TOT.**	**(%)**	
NON	76	35	111	37.0	
SI	167	22	189	63.0	
TOTAL	243	57	**300**		**$\chi 2$=17.97844**
(%)	81.0	19.0		100	***p* = 0.00002**

Elaboración propia

É posible que esta concepción antagónica do rol do profesorado ante a súa formación continuada se poida poñer en relación coa diferenciación nos graos de autonomía do profesorado en cada unha das categorizacións tipolóxicas -*"Públicos"* e *"Privados"*- dos centros escolares de ensino primario na provincia de Ourense.

En relación con esta última acotación, e seguindo no ámbito da formación continuada do profesorado en EIS, atopamos unha clara relación de variación significativa coa variable **"MODALIDADES DE FORMACIÓN"**: en tanto que nos centros públicos se tende a postular, basicamente, como modalidade de formación a xestionada no propio centro, nos centros de titularidade privada as modalidades propostas con máis insistencia articúlanse en base ós cursos, ás xornadas e ós encontros, modalidades, todas elas presenciais e canalizadas habitualmente por medio de institucións alleas ó centro escolar.

TÁBOA 66: Resultados de Khi cadrado entre as variables TITULAR e MODALID

	TITULARIDADE DO CENTRO				
MODALIDADES DE FORMACIÓN	***PUBL.***	***PRIV.***	**TOT.**	**(%)**	
CURSOS	59	9	68	22.1	
PRESENCIAIS CURTAS	53	33	86	28.0	
FORMAC. EN CENTROS	125	14	139	45.3	
OUTRAS	12	2	14	4.6	
TOTAL	249	58	**307**		**$\chi 2$=29.96820**
(%)	81.1	18.9		100	***p* = 0.00014**

Elaboración propia

Como etioloxía desta situación cabería referirse a factores como unha maior coordinación na práctica pedagóxica nos centros públicos, unha maior disposición, tamén nestes centros, hacia a asunción de responsabilidades na propia orientación da formación continuada e, tal vez, un mellor entrenamento nos formatos de autoxestión na formación.

5.7.4.3. Variable "ETAPAS EDUCATIVAS NO CENTRO"

O número de docentes de cada centro educativo actúa como elemento significativamente diferenciador -p = .00838- unicamente con respecto á variable **"NÚMERO DE ACTIVIDADES"**. En efecto a autopercepción do número de actividades de EIS realizadas polo profesorado pon de manifesto que nos centros escolares nos que non se imparte ensino secundario este número de actividades resulta claramente superior ó das actividades realizadas naqueles centros nos que se desenvolven simultaneamente as etapas de ensino primario e secundario. Este dato -que parece contradeci-las afirmacións de RAMBLA (2000, p. 35) sobre o tópico da diferente implicación de cada etapa educativa- posúe unha notable valía sintomática en tanto que ven salientar que en xeral os Centros Públicos Integrados (C.P.I.) e boa parte dos centros privados desenvolven menos accións de EIS que o resto dos centros ourensáns. O dato pon de manifesto ó mesmo tempo a necesidade de elaborar estratexias específicas para potencia-lo tratamento didáctico da EIS naqueles centros.

TÁBOA 67: Resultados de Khi cadrado entre as variables ETAPAS e NUM-ACT

	ETAPAS EDUCATIVAS NO CENTRO				
NÚMERO DE ACTIVIDADES	***1***	***2***	**TOT.**	**(%)**	
MOI ESCASO	31	11	42	13.9	
ESCASO	43	23	66	21.9	
SUFICIENTE	90	15	105	34.9	
ELEVADO	80	8	88	29.3	
TOTAL	244	57	**301**		**$\chi 2$=17.25888**
(%)	81.1	18.9		100	***p* = 0.00838**

LENDA: 1. Só Infantil e Primaria 2. Tamén Secundaria
Elaboración propia

5.7.4.4. Variable "IDADE"

A idade do profesorado amósase como unha variable de identificación con grande incidencia sobre as variables que definen a integración curricular da EIS. En efecto cáseque a totalidade das variables curriculares reflicten variacións significativas en función da idade que posúe o persoal docente. Isto resposta ó feito de que a idade conforma aspectos do pensamento do profesorado e que, ademais, actúa como regulador do grao de implicación persoal en relación a determinados valores, o que resulta especialmente relevante ó nos mover no ámbito dos aspectos transversais, conformados basicamente por compoñentes axiolóxico-actitudinais.

A idade do profesorado aparece como elemento diferencial con respecto a diversas variables. Así en primeiro lugar observamos que o tipo de contidos tratados na aula (**"TIPO DE CONTIDOS"**) varían en función dos grupos de idade: entre o profesorado ourensán novo e moi novo destaca unha tendencia hacia o tratamento preferencial de contidos de tipo procedemental e actitudinal, con frecuencias de resposta moi similares. Sen embargo entre o profesorado de maior idade tenden a predominar clarisimamente os contidos de tipo conceptual. Á luz da teoría isto resulta lóxico toda vez que a concienciación social con respecto á EIS é inversamente proporcional á idade do profesorado (WOLPE, Cit. por PAYNE, 1993, p. 57).

TÁBOA 68: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e CONTIDOS

	IDADE					
TIPO DE CONTIDOS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
CONCEPTUAIS	2	15	52	69	24.9	
PROCEDEMENTAIS	11	65	30	106	38.3	
ACTITUDINAIS	11	72	19	102	36.8	
TOTAL	24	152	101	**277**		**$\chi 2$=62.20383**
(%)	8.7	54.9	36.5		100	***p* = 0.00007**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

Apreciamos tamén diferencias relevantes no que respecta ó formato dado ás actividades de EIS -variable **"INTEGRACIÓN DAS ACTIVIDADES"-** en función da idade do profesorado de primaria: mentres que nos tramos de idade inferior e medio -ata 49 anos- se propón como formato de actuación máis aceptado o tratamento da EIS na totalidade das áreas curriculares -principio de transversalidade- o profesorado maior de 50 anos tende a trata-la EIS como un espacio curricular específico (esquema disciplinar). Isto supón que as tendencias indicadas por PINO (1997, p. 272) afectan sobre todo ó profesorado de maior idade. Nesta tendencia manifestan o seu peso os esquemas e prácticas docentes tradicionais, comprensibles dende a contemplación da longa traxectoria profesional deste profesorado, así como dende a súa menor implicación no desenvolvemento de novas perspectivas e plantexamentos metodolóxicas.

TÁBOA 69: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e MODO-ACT

	IDADE					
INTEGRACIÓN DAS ACTIVIDADES	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
EN TÓDALAS ÁREAS	17	79	29	125	42.5	
NALGUNHAS ÁREAS	6	46	26	78	26.5	
DE XEITO ESPECÍFICO	0	35	56	91	30.9	
TOTAL	23	160	111	**294**		**$\chi 2$=41.12373**
(%)	7.8	54.4	37.8		100	***p* = 0.00019**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

A preferencia por determinadas estratexias metodolóxicas aparece como elemento diferenciador en tódolos casos en relación á idade do profesorado. Así a clase convencional como instrumento metodolóxico **-ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS-1 ("CLASE CONVENCIONAL")**- ocupa o primeiro lugar nas preferencias do profesorado de maior idade mentres que é o plantexamento menos utilizado polo profesorado novo ou moi novo en total acordo co manifestado por GIMENO e PÉREZ (1993, p. 75).

TÁBOA 70: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e METODO1

	IDADE					
CLASE CONVENCIONAL	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	3	18	46	67	34.4	
2º LUGAR	1	22	34	57	29.2	
3º LUGAR	4	30	7	41	21.0	
4º LUGAR	7	16	7	30	15.4	
TOTAL	15	86	94	**195**		**$\chi 2$=98.16943**
(%)	7.7	44.1	48.2		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

A investigación e as estratexias de traballo individual -variable **ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS-2 ("INVESTIGACIÓN INDIVIDUAL")**- aparece abrumadoramente sinalada como ferramenta metodolóxica máis usada -tal como xa foi referido no desenvolvemento teórico que precede a este traballo- polo persoal docente menor de 50 anos, mentres que para o profesorado maior desta idade tal estratexia ocupa o último lugar nas súas preferencias expresadas.

TÁBOA 71: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e METODO2

	IDADE					
INVESTIGACIÓN INDIVIDUAL	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	7	69	8	84	35.6	
2º LUGAR	14	61	11	86	36.4	
3º LUGAR	1	9	19	29	12.3	
4º LUGAR	0	10	27	37	15.7	
TOTAL	22	149	65	**236**		**$\chi 2$=94.71566**
(%)	9.3	63.1	27.5		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

A investigación individual non posúe historicamente unha longa implantación na práctica pedagóxica galega ou española polo que parece lóxico que o profesorado de primaria que agora ten maior idade, e que se formou profesionalmente baixo os parámetros doutros modelos metodolóxicos, empregue en menor medida determinados formatos que, ademais, supoñen a creación de inseguridade no profesorado. Ademais resulta evidente a asociación consuetudinaria entre unha maior idade e a adopción de comportamentos caracterizados por un menor nivel de compromiso e por maior comodidade; dado que a investigación individual leva aparelladas cotas de esforzo maior esta estratexia metodolóxica quedaría relativamente postergada.

De xeito semellante ó ocurrido coa variable anterior, tamén se produce diferenciación no caso da utilización de equipos de traballo como método para a EIS na escola: variable **ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS-3 ("TRABALLO EN EQUIPO")**. Así o profesorado de idade inferior ós 50 anos selecciona o traballo en equipo como estratexia metodolóxica preferente, mentres que o profesorado maior desa idade sitúa tal estratexia nos últimos postos das súas preferencias ó respecto. Tamén neste caso as razóns hai que buscalas no eido da formación inicial, da biografía profesional e da mentalidade de cada grupo constituído segundo a idade do profesorado.

TÁBOA 72: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e METODO3

	IDADE					
TRABALLO EN EQUIPO	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	10	66	9	85	36.5	
2º LUGAR	8	63	10	81	34.8	
3º LUGAR	3	17	10	30	12.9	
4º LUGAR	0	3	24	27	11.6	
TOTAL	21	149	63	**233**		**$\chi 2$=84.75416**
(%)	9.0	63.9	27.0		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

Pola contra, o traballo en todo o centro, especialmente utilizando a efemerización como principio **-ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS-4 ("TODO O CENTRO")-** é seleccionado como a modalidade preferida polo profesorado de idade máis elevada mentres que para o profesorado ourensán de menos de 50 anos de idade esta estratexia de actuación ubícase unicamente nun posto intermedio das opcións metodolóxicas preferidas.

TÁBOA 73: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e METODO4

	IDADE					
TODO O CENTRO	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	3	6	28	37	16.4	
2º LUGAR	0	24	35	59	25.3	
3º LUGAR	12	67	18	97	42.7	
4º LUGAR	2	22	8	32	13.3	
TOTAL	17	119	89	**225**		**$\chi 2$=58.81401**
(%)	7.6	52.9	39.6		100	***p* = 0.00008**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

Esta preferencia polo traballo a nivel de centro escolar -xa posta de manifesto por ROSALES (1999a, p. 86)- aparece sen dúbida relacionada con mecánicas de facilitación que posúen maior eco entre o profesorado de idade avanzada que entre mestres e mestras de pouca idade e, cosecuentemente, de escaso exercicio profesional.

Tamén os recursos empregados na EIS varían coa idade do profesorado. Deste xeito o material bibliográfico -variable **RECURSOS DIDÁCTICOS-1 ("RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS")**- que adoita ser moi utilizado pola totalidade do profesorado (ALBERDI e MARTÍNEZ, 1989; ROSALES, 1997e; 1999a) caracterízase porque esta

utilización aparece máis polarizada no persoal docente de idade máis avanzada en tanto que para o profesorado de menos de 50 anos este tipo de material adoita presentar unha menor aceptación.

TÁBOA 74: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e RECURSO1

	IDADE					
RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	12	81	30	123	41.4	
SI	12	79	83	174	58.6	
TOTAL	24	160	113	**297**		**χ2=16.61578**
(%)	8.1	53.9	38.0		100	***p* = 0.00025**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

Ó respecto cómpre non esquece-la longa tradición do libro como recurso didáctico fundamental nas escolas e, loxicamente, a relevancia que este material acada para o profesorado de maior idade, formado nunha tradición pedagóxica en grande medida allea ó profesorado máis xove.

En relación ó capítulo de materiais didácticos concluímos, por último, que o material informático **-RECURSOS DIDÁCTICOS-3 ("RECURSOS INFORMÁTICOS")**- é utilizado na EIS sobre todo polo profesorado moi xove -menos de 30 anos- xa que nas outras dúas categorías de idade é maioritario o profesorado que non usa materiais informáticos como recurso didáctico. A este respecto cómpre ter en conta a relativa novidade destes medios -e máis aínda a súa incorporación ós centros escolares de primaria, sen completar aínda- e as dificultades de manexo que adoitan presentar para o profesorado de idade máis avanzada.

TÁBOA 75: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e RECURSO3

	IDADE					
RECURSOS INFORMÁTICOS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	7	130	78	215	72.4	
SI	17	30	35	82	27.6	
TOTAL	24	160	113	**297**		**χ2=29.35786**
(%)	8.1	53.9	38.0		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

No que atinxe ás diversas categorías que conforman a orixe dos recursos para a EIS que utilizan mestras e mestres constatamos variacións significativas en función da variable

"IDADE" en relación á procedencia de varios destes recursos. En primeiro lugar a elaboración persoal de materiais didácticos -variable **PROCEDENCIA DOS RECURSOS-1 ("ELABORACIÓN PERSOAL")**- aparece descrita como fonte de recursos maioritaria para a EIS unicamente no caso do profesorado que ten unha idade menor a 50 anos.

TÁBOA 76: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e ORIXE-R1

	IDADE					
ELABORACIÓN PERSOAL	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	6	47	86	139	47.6	
SI	18	113	22	153	52.4	
TOTAL	24	160	108	**292**		**$\chi 2$=70.64208**
(%)	8.2	54.8	37.0		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

Implica isto que os materiais para o desenvolvemento da EIS na escola, no caso de mestres e mestras de máis idade, proceden basicamente de fontes alleas ó propio profesorado -e dun xeito especial da Administración Educativa (Véxase ROSALES, 1997e, p. 218)- o que, en boa lóxica, limita as posibilidades de acción deste profesorado no campo da igualdade de oportunidades de ámbolos sexos.

Pola contra, o uso de materiais didácticos para EIS xurdidos da producción editorial -**PROCEDENCIA DOS RECURSOS-2 ("PRODUCCIÓN EDITORIAL")**- aparece ligado, de xeito preferencial, ó persoal docente de idades máis avanzadas mentres que mingua no profesorado xove. Este dato concorda co afirmado ó nos referir á relevancia do libro de texto como recurso básico para o profesorado de máis idade.

TÁBOA 77: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e ORIXE-R2

	IDADE					
PRODUCCIÓN EDITORIAL	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	18	89	41	148	50.7	
SI	6	71	67	144	49.3	
TOTAL	24	160	108	**292**		**$\chi 2$=14.23214**
(%)	8.2	54.8	37.0		100	***p* = 0.00081**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

O mesmo ocurre ó relaciona-lo material que ten a súa orixe na Administración Educativa -variable **PROCEDENCIA DOS RECURSOS-3 ("ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA")**-

coa idade do profesorado. Os recursos con esta procedencia son considerablemente menos empregados polo profesorado xove que polo profesorado de idade avanzada.

TÁBOA 78: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e ORIXE-R3

	IDADE					
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	21	90	24	135	46.2	
SI	3	70	84	157	53.8	
TOTAL	24	160	108	**292**		**$\chi 2$=47.94798**
(%)	8.2	54.8	37.0		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

Outra relación significativa desta variable é a establecida coa **PROCEDENCIA DOS RECURSOS-4 ("MEDIOS DE COMUNICACIÓN")**, de tal xeito que os materiais que teñen a súa orixe nos medios de comunicación son utilizados sobre todo polo profesorado de menos de 50 anos. Por riba desa cota de idade a maior parte do persoal docente non fai uso de recursos obtidos a partir dese material didáctico.

TÁBOA 79: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e ORIXE-R4

	IDADE					
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	8	48	83	139	47.6	
SI	16	112	25	153	52.4	
TOTAL	24	160	108	**292**		**$\chi 2$=58.87893**
(%)	8.2	54.8	37.0		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

Téñase en conta o compoñente desestructurador, respecto das dinámicas docentes máis tradicionais, que supón a incorporación dos medios de comunicación á escola e a inseguridade que o manexo dos mesmos orixina no profesorado que non posúe un amplo coñecemento das súas posibilidades e dos rudimentos -por veces complexos- do seu funcionamento. A este respecto cremos que sería necesario deseñar actuacións específicas para desenvolver co profesorado de maior idade; ditas actuacións poderían ser comparables ás propostas en MEC (1989) para pais e nais.

Do mesmo xeito maniféstase unha variación significativa -p = .00001- no xeito de avaliar ó alumnado (**"FORMATOS DE AVALIACIÓN"**) en función da idade. Así, mentres que o

profesorado novo e moi novo opta maioritariamente por seguir estratexias de observación das conductas coa finalidade de avaliar ó alumnado, no grupo de profesores e profesoras de máis de 50 anos preséntase unha tendencia á ponderación entre as tres posibilidades de resposta establecidas no noso instrumento. Semella importante, a este respecto, ter en consideración o peso das estatexias tradicionais de avaliación e os anos de práctica educativa utilizando esas estratexias para explica-la tendencia manifestada no profesorado máis veterano.

TÁBOA 80: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e XEITO-AV

	IDADE					
ESTRATEXIAS DE AVALIACIÓN	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
PROBAS CONVENCIONAIS	1	13	31	45	15.4	
TRABALLOS ALUMNADO	3	47	36	86	29.4	
OBSERVAC. CONDUCTAS	15	73	37	125	42.7	
OUTROS	5	25	7	37	12.6	
TOTAL	24	158	111	**293**		**$\chi 2$=32.30790**
(%)	8.2	53.9	37.9		100	***p* = 0.00001**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

Varios dos posibles obstáculos para a EIS fluctúan en relación á variable "IDADE". En primeiro lugar a carencia de motivación no profesorado -variable **OBSTÁCULOS-1 ("AUSENCIA DE MOTIVACIÓN")**- é percibida como factor de dificultade polo profesorado moi novo -menos de 30 anos- mentres que o resto do persoal docente de primaria non considera, en xeral, a existencia deste factor como un obstáculo para o desenvolvemento da EIS. O dato confirma os postulados expresados por PARDO (1993, pp. 17-19) aínda que implicarían unha polarización en función da idade. Pódese afirmar que esta diferenciación semella respostar, en boa medida, a unha perspectiva de autoanálise que é máis crítica por parte do profesorado xove con respecto ó profesorado de maior idade. Cómpre ter tamén en conta a consideración de que cando o profesorado emite xuízos sobre a súa propia motivación pode distorsionar aqueles aspectos que poderían poñer, potencialmente, en cuestión unha imaxe profesional positiva; por ista razón a afirmación do grupo de docentes de idade avanzada debe de ser considerada dende a precaución.

TÁBOA 81: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e OBSTACU1

	IDADE					
AUSENCIA DE MOTIVACIÓN	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	8	113	63	184	63.0	
SI	15	46	47	108	37.0	
TOTAL	23	159	110	**292**		**χ2=13.84767**
(%)	7.9	54.5	37.7		100	***p* = 0.00098**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

Pola contra a relación establecida entre a idade e **OBSTÁCULOS-2 ("SOBRECARGA DOS PROGRAMAS ESCOLARES")** deixa en evidencia que esta sobrecarga tende a ser expresada como dificultade para o desenvolvemento escolar da EIS especialmente polo profesorado de máis de 50 anos de idade. Vexámo-la táboa ó respecto:

TÁBOA 82: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e OBSTACU2

	IDADE					
PROGRAMAS SOBRECARGADOS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	13	99	49	163	55.8	
SI	8	60	61	129	44.2	
TOTAL	23	159	110	**292**		**χ2=9.17100**
(%)	7.9	54.5	37.7		100	***p* = 0.01020**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

Posiblemente nesta consideración se atopa un maior apego á formalidade dos programas escolares por parte do profesorado de moitos anos de exercicio -e polo tanto de maior idade- con respecto ós mestres e mestras máis noveles (e, xeralmente, de menor idade).

Xa no ámbito das posibles dificultades específicas na provincia de Ourense -**"ESPECIFICIDADE DA PROVINCIA DE OURENSE"**- observamos un claro antagonismo entre as opinións do profesorado antes e despois dos 50 anos: mentres que o primeiro tende a considerar que esas dificultades específicas son un feito, o segundo amosa tendencia a rexeitar, en xeral, a súa existencia. É necesario volver a facer referencia aquí á mentalidade máis analítica e criticista -non só hacia a propia actividade docente senon tamén en relación ó contorno social na súa globalidade- que posúe ó profesorado xove con respecto ó máis veterano.

TÁBOA 83: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e OURENSE

	IDADE					
DIFICULTADES ESPECÍFICAS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
SI	18	101	45	164	55.2	
NON	4	60	69	133	44.8	
TOTAL	22	161	114	**297**		**χ2=21.40017**
(%)	7.4	54.2	38.4		100	***p* = 0.00002**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

A táboa a seguir sinala claramente que a Inspección Educativa, como elemento promotor da EIS -**AXENTES NA ESCOLA-4 ("INSPECCIÓN EDUCATIVA")**- nos centros escolares de ensino primario da provincia de Ourense, é valorada de xeito directamente proporcional ó incremento da idade.

TÁBOA 84: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e AXENTE4

	IDADE					
INSPECCIÓN EDUCATIVA	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	0	0	18	18	8.7	
2º LUGAR	1	18	29	48	23.1	
3º LUGAR	1	57	6	64	30.8	
4º LUGAR	4	27	3	34	16.3	
5º LUGAR	5	22	10	37	17.8	
6º LUGAR	1	3	3	7	3.3	
TOTAL	12	127	69	**208**		**χ2=89.21619**
(%)	5.8	61.1	33.2		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

Semella factible que este dato se relacione coa relevancia que o persoal docente máis entrado en anos outorga ó principio de autoridade e control que a Inspección Educativa representa no ensino primario, mentres que os mestres e mestras máis xoves rexeitan máis este rol na función inspectora, valorando máis outros aspectos -apoio, facilitación, ponte entre centro e Administración, etc.- da mesma.

No eido das entidades ás que se atribúe algunha función en relación coa formación continuada do profesorado en EIS observamos que a variable "IDADE" actúa como factor de resposta diferencial ante a percepción que o profesorado ten da función dalgunha destas entidades. Cómpre deterse, entón, no papel atribuído á variable **ENTIDADES DE**

FORMACIÓN-5 ("ENTIDADES FEMINISTAS"). Constatámo-la tendencia a atribuír a estas organizacións certa función na formación continuada do profesorado unicamente por parte daquel persoal docente ourensán que se atopa entre os 30 e os 49 anos. Tanto o profesorado que non acada esa idade como aquel que a supera amosan tendencia a rexeitar esta función formadora do movemento feminista con respecto ó profesorado de ensino primario.

TÁBOA 85: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e ENTI-FO5

	IDADE					
ENTIDADES FEMINISTAS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	15	76	72	163	55.8	
SI	7	83	39	129	44.2	
TOTAL	22	159	111	**292**		**$\chi 2$=9.19382**
(%)	7.5	54.5	38.0		100	***p* = 0.01008**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

Posiblemente as causas desta atribución se atopen en determinadas razóns de tipo biográfico-xeracional por canto o profesorado desa idade coincidiu vitalmente e conviviu, basicamente durante os anos da súa formación universitaria, cunha época de difusión da loita feminista, particularmente significada no contexto da Transición española (Véxase BLANCO, 1997). Esta significación xeracional podería constituír un factor para a atribución dunha función máis relevante a este axente na propia formación no ámbito da EIS. Pola súa parte xa SANTOS GUERRA (1998, p. 102) tiña indicado como factor xeral de resistencia ante a incentivación da EIS a asimilación da loita pola igualdade de oportunidades ó movemento feminista.

Por último, no estudio das variables de currículum que amosan unha relación de significación con respecto á variable "IDADE", é necesario destacar á variable **"MODALIDADES DE FORMACIÓN"**: a táboa ó respecto evidencia que, mentres mestres e mestras de idade inferior a 50 anos tenden a expresa-la súa preferencia pola formación do profesorado en EIS deseñada e desenvolvida dende os propios centros escolares, o grupo de profesorado de maior idade canaliza as súas preferencias neste eido hacia modalidades presenciais, tanto longas (sobre todo os cursos) como curtas (xornadas, encontros, obradoiros...). Tal dato indica unha tendencia do profesorado que supera os 50 anos a evita-la

implicación, a autorregulación e a toma de decisións no terreo da formación continuada, cando menos no que se refire á EIS.

TÁBOA 86: Resultados de Khi cadrado entre as variables IDADE e MODALID

	IDADE					
MODALIDADES DE FORMACIÓN	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
CURSOS	1	17	36	54	18.1	
PRESENCIAIS CURTAS	5	42	46	93	31.2	
FORMACIÓN NO CENTRO	15	100	22	137	46.0	
OUTRAS	1	5	8	14	4.7	
TOTAL	22	164	112	**298**		**$\chi 2$=63.28531**
(%)	7.4	55.0	37.6		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 30 2. Entre 30 e 49 3. 50 ou máis
Elaboración propia

No fondo desta manifestación parece subxace-la pervivencia, dentro deste grupo de idade, de vellos esquemas de actuación, segundo os que o profesorado actuaba dende parámetros alonxados da propia autonomía, constituíndose máis en xestor de educación formalizada que nun verdadeiro axente constructor da mesma e con capacidade de implicación ó respecto.

5.7.4.5. Variable "SEXO"

O sexo do persoal docente determina radicalmente o comportamento de moitas das variables curriculares da EIS no ensino primario ourensán. A dirección desta proxección diferencial maniféstase na liña dunha maior implicación da muller, con respecto ó home, na percepción do alcance e no tratamento da EIS escolar (Véxase BONAL, 1997, p. 26). A etioloxía deste comportamento hai que buscala na conciencia feminina en relación co papel que a muller desempeñou tradicionalmente como víctima da discriminación sexista e na maior sensibilidade feminina ó respecto, xunto co superior potencial reactivo, que isto desencadea.

A variable "SEXO" aparece relacionada significativamente con moitas das variables de cuestionario. Iniciarémo-la nosa análise na descrición da relación que mantén coa variable **TEMÁTICAS A DESENVOLVER-2 ("SEXISMO NO FOGAR")**. O tratamento do sexismo no ámbito do fogar orixina diferencias significativas en relación co sexo do profesorado. As profesoras amosan unha tendencia moi clara hacia a definición desta área temática como fundamental, mentres que os homes tenden a considerala, pola contra, como simplemente importante. Esta situación aparece claramente relacionada coa reacción feminina

en contra do rol tradicional da muller no marco do fogar -ámbito da privacidade- e coa necesidade de que o varón asuma tarefas tamén neste eido, á vez que se posibilita o acceso da muller ó espacio público.

TÁBOA 87: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e ASPECTO2

	SEXO				
O SEXISMO NO ÁMBITO FAMILIAR	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
SEN IMPORTANCIA	3	0	3	1.2	
POUCO IMPORTANTE	13	1	14	5.4	
IMPORTANTE	32	34	66	25.7	
FUNDAMENTAL	22	152	174	67.7	
TOTAL	70	187	**257**		**$\chi 2$=72.16467**
(%)	27.2	72.8		100	***p* = 0.00014**

Elaboración propia

No que respecta ó numero de actividades realizadas no ámbito da EIS (variable **"NÚMERO DE ACTIVIDADES"**) cabe salientar que as mestras explicitan, de xeito maioritario, tendencia á realización dun número máis alto de accións no ámbito da EIS que os seus compañeiros varóns. Esta situación é froito da maior implicación que amosa a muller no que respecta á promoción da EIS, resultado dunha reacción lóxica ante o feito de constituír ela o núcleo da persistente discriminación á que foi sometida nas sociedades occidentais por razón da pertenza á categoría do xénero feminino.

TÁBOA 88: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e NUM-ACT

	SEXO				
NÚMERO DE ACTIVIDADES	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
MOI ESCASO	21	7	28	9.2	
ESCASO	33	29	62	20.5	
SUFICIENTE	36	82	118	38.9	
ELEVADO	22	73	95	31.4	
TOTAL	112	191	**303**		**$\chi 2$=34.30376**
(%)	37.0	20.5		100	***p* = 0.00006**

Elaboración propia

A situación descrita exténdese tamén á relación entre as variables "SEXO" e **"ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES"**, de tal forma que as mulleres docentes afirman executar actividades extraescolares no eido da EIS en medida considerablemente maior que a expresada polo profesorado masculino.

TÁBOA 89: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e EXTRAESC

	SEXO				
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
SI	39	130	169	54.7	
NON	76	64	140	45.3	
TOTAL	115	194	**309**		**χ2=31.91740**
(%)	37.2	60.8		100	***p* = 0.00000**

Elaboración propia

Denota este dato unha clara maior implicación feminina no desenvolvemento da EIS, así como unha concepción máis nidia da problemática aparellada á discriminación dos sexos que a que amosa o profesorado masculino.

Por outra parte, dende a perspectiva do sexo ó que pertence cada profesor ou profesora, constatamos que o persoal docente feminino afirma buscar, considerablemente máis que o persoal docente masculino, a proxección da EIS desenvolvida na escola sobre as conductas realizadas no espacio familiar (variable **"IMPLICACIÓN FAMILIAR NAS ACTIVIDADES"**). Esta cuestión relaciónase cos aspectos anteriormente descritos e constitúe outra das manifestacións da maior implicación feminina no que atinxe ó desenvolvemento da EIS, tanto na escola como fóra do marco estrictamente escolar.

TÁBOA 90: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e FAMILIA

	SEXO				
IMPLICACIÓN FAMILIAR NAS ACTIVIDADES	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
SI	24	99	123	42.4	
NON	81	86	167	57.6	
TOTAL	105	185	**290**		**χ2=25.7738 3**
(%)	36.2	63.8		100	***p* = 0.00000**

Elaboración propia

Na procedencia dos recursos empregados en EIS, contemplada dende unha perspectiva diferencial en base ó sexo do profesorado, é necesario constatar que as mulleres ensinantes na provincia de Ourense amosan unha maior tendencia que os seus compañeiros varóns á elaboración persoal de recursos didácticos -variable **PROCEDENCIA DOS RECURSOS-1 ("ELABORACIÓN PERSOAL")**- tal como aparece descrito na táboa de referencia.

TÁBOA 91: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e ORIXE-R1

	SEXO				
ELABORACIÓN PERSOAL	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
NON	64	82	146	48.5	
SI	50	105	155	51.5	
TOTAL	114	187	**301**		**χ2=4.28290**
(%)	37.9	62.1		100	***p* = 0.03850**

Elaboración propia

A explicación desta realidade semella remitirse, unha vez máis, á existencia dunha actitude máis positiva na muller ante o tratamento da EIS na escola, así como á maior concienciación feminina da súa propia marxinación histórica con respecto ó varón.

Tamén, en relación á variable **"SEGUIMENTO DAS ACTIVIDADES"** de EIS levado a cabo nos centros escolares de ensino primario na provincia de Ourense, existen diferencias significativas en función da variable "SEXO": mentres que as profesoras deixan clara unha grande tendencia a concentra-las súas respostas nas categorías que expresan maior frecuencia no seguimento das actividades realizadas na escola, os profesores sitúan as súas nas categorías máis baixas indicadoras dun peor seguimento. Isto conleva que o profesorado masculino ourensán é, polo xeral, menos esixente no alcance das accións de EIS, tendendo a construír, polo tanto, a súa actividade dende unha maior despreocupación.

TÁBOA 92: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e SEGUIM

	SEXO				
SEGUIMENTO DAS ACTIVIDADES	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
NUNCA	42	10	52	16.8	
POUCAS VECES	39	14	53	17.1	
A MIUDO	28	104	132	42.6	
SEMPRE	8	65	73	23.5	
TOTAL	117	193	**310**		**χ2=107.58311**
(%)	37.7	62.3		100	***p* = 0.00000**

Elaboración propia

Dentro das relacións establecidas entre o sexo do profesorado e os obstáculos para o desenvolvemento escolar da EIS, constátase que, con respecto á variable **OBSTÁCULOS-2 ("PROGRAMAS SOBRECARGADOS")**, quedan definidas diferencias significativas (p = .03906): tal sobrecarga dos programas é entendida en menor medida como obstáculo para a EIS polo profesorado feminino que polo profesorado masculino.

TÁBOA 93: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e OBSTACU2

	SEXO				
PROGRAMAS SOBRECARGADOS	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
NON	53	114	167	55.5	
SI	58	76	134	44.5	
TOTAL	111	190	**301**		**$\chi 2$=4.25847**
(%)	36.9	63.1		100	***p* = 0.03906**

Elaboración propia

Dende a perspectiva máis crítica do profesorado feminino as carencias de apoio ó profesorado -variable **OBSTÁCULOS-5 ("CARENCIAS DE APOIO")**- son definidas de xeito taxativamente distinto en función do sexo do profesorado de primaria da provincia de Ourense: constitúen claramente un obstáculo para as educadoras mentres que os docentes varóns non se pronuncian claridade ó respecto.

TÁBOA 94: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e OBSTACU5

	SEXO				
CARENCIAS DE APOIO	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
NON	57	36	93	30.9	
SI	54	154	208	69.1	
TOTAL	111	190	**301**		**$\chi 2$=34.45828**
(%)	36.9	63.1		100	***p* = 0.00011**

Elaboración propia

O persoal especializado como axente de EIS acada unha maior importancia, en termos relativos, para o profesorado masculino que para o feminino. Esta variación significativa entre as variables "SEXO" e **AXENTES NA ESCOLA-3 ("PERSOAL ESPECIALIZADO")** é relevante porque amosa que o profesorado masculino ourensán tende a instalarse máis en posturas pasivas con respecto á EIS, mentres que o pesoal docente feminino deixa clara unha maior tendencia a canaliza-la súa actuación neste ámbito sen esperar ás intervencións de axentes alleos á institución escolar.

TÁBOA 95: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e AXENTE3

	SEXO				
PERSOAL ESPECIALIZADO	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	3	12	15	8.3	
2º LUGAR	9	21	30	16.7	
3º LUGAR	28	18	46	25.6	
4º LUGAR	16	19	35	19.4	
5º LUGAR	8	40	48	26.7	
6º LUGAR	2	4	6	3.3	
TOTAL	66	114	**180**		**$\chi 2$=23.50233**
(%)	36.7	63.3		100	***p* = 0.00027**

Elaboración propia

Xa noutro ámbito -o das temáticas de formación na EIS- é necesario salientar que os mestres, en xeral, teñen sido menos formados na temática concreta do sexismo producido dentro do contexto familiar e do fogar -variable **TEMÁTICAS NA FORMACIÓN-2 ("SEXISMO NO ÁMBITO FAMILIAR")**- que as mestras. Esta cuestión posúe grande importancia xa que ven indicar que, con frecuencia, se ten orientado a formación continuada do profesorado de ensino primario no eido da EIS, dende a óptica da diferencia de roles socialmente existente en función do sexo do persoal docente obxecto de tal formación.

TÁBOA 96: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e TEMA2

	SEXO				
O SEXISMO NO ÁMBITO FAMILIAR	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
NON	69	53	122	41.6	
SI	37	134	171	58.4	
TOTAL	106	187	**293**		**$\chi 2$=37.60307**
(%)	36.2	63.8		100	***p* = 0.00000**

Elaboración propia

Na mesma liña podemos afirmar que a necesidade de formación ó respecto da EIS (variable **"NECESIDADE DE FORMACIÓN"**) aparece nidiamente expresada polas mestras, mentres que tan só a metade dos mestres afirma sentir tal necesidade.

TÁBOA 97: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e NIV-FOR

	SEXO				
NECESIDADE DE FORMACIÓN	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
SI	57	139	196	66.2	
NON	57	43	100	33.8	
TOTAL	114	182	**296**		**$\chi 2$=21.79473**
(%)	38.5	61.5		100	***p* = 0.00000**

Elaboración propia

A relevancia desta situación ubícase en que a ausencia de necesidade de formación a respecto da EIS nos mestres actúa a xeito dun círculo vicioso de efectos perniciosos, xa que é precisamente o sector masculino do profesorado ourensán o que, á luz dos datos cos que contamos, presenta maiores carencias con respecto ó tratamento escolar da EIS.

Tamén as asociacións feministas como promotoras de formación continuada en EIS - **ENTIDADES DE FORMACIÓN-5 ("ENTIDADES FEMINISTAS")**- merecen diferente consideración en función do sexo do profesorado que expresa a súa opinión: mentres que o persoal docente feminino manifesta a súa opinión favorable á participación deste axente na formación continuada o profesorado masculino desbota de xeito claro a mesma atribución.

TÁBOA 98: Resultados de Khi cadrado entre as variables SEXO e ENTI-FO5

	SEXO				
ENTIDADES FEMINISTAS	***HOME***	***MULLER***	**TOT.**	**(%)**	
NON	106	83	189	63.0	
SI	8	103	111	37.0	
TOTAL	114	186	**300**		**$\chi 2$=100.39795**
(%)	38.0	62.0		100	***p* = 0.00010**

Elaboración propia

Tal situación semella explícarse pola maior identificación do maxisterio feminino, lóxica por outra parte, co movemento feminista, por canto este é percibido como abandeirado de causas nas que o eixo vertebrador da súa actuación non foi outro que a reivindicación dun trato igualitario para a muller no que á igualdade de oportunidades e dereitos respecta. A este respecto cómpre recordar que SANTOS GUERRA (1998b, p. 102) conceptúa a identificación entre a loita pola igualdade de oportunidades e o movemento feminista como un elemento que a miudo ten dificultado o avance necesario.

5.7.4.6. Variable "ESTADO CIVIL"

O estado civil do persoal docente manifesta moi escasa incidencia significativa sobre as diversas variables curriculares que conforman o desenvolvemento escolar da EIS. Tan só se constata a súa relación cun axente específico da súa promoción nos centros escolares. En efecto a variable **AXENTES NA ESCOLA-2 ("ASOCIACIÓNS DE PAIS E NAIS")**- ocupa un lugar diferente, en canto á promoción da EIS, segundo a pertenza a cada unha das categorías establecidas para o estado civil do profesorado. Así o persoal docente solteiro tende a asignarlle a este axente máis relevancia relativa que a atribuída polo profesorado casado; pola súa parte o profesorado viuvo e aquel que se atopa divorciado ou separado, dispersa as súas preferencias considerablemente ó longo do mapa de categorías.

TÁBOA 99: Resultados de Khi cadrado entre as variables ESTADO e AXENTE2

	ESTADO CIVIL						
ASOCIACIÓNS DE PAIS E NAIS	***1***	***2***	***3***	***4***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	1	2	3	0	6	3.7	
2º LUGAR	12	36	1	1	50	30.9	
3º LUGAR	11	35	0	0	46	28.4	
4º LUGAR	5	20	1	2	28	17.3	
5º LUGAR	2	17	1	0	20	12.3	
6º LUGAR	3	5	2	2	12	7.4	
TOTAL	34	115	8	5	**162**		**$\chi 2$=43.79548**
(%)	21.0	71.0	4.9	3.1		100	***p* = 0.00612**

LENDA: 1. Solteiro/a 2. Casado/a 3. Viuvo/a 4. Divorciado/a ou separado/a
Elaboración propia

Aínda que o dato resulta relativamente sorprendente, cabería presumir, á vista desta táboa, que a experiencia de creación dun núcleo familiar proxecta algún tipo de incidencia sobre os mestres e mestras artífices do mesmo no sentido de dar lugar a certa desvalorización na relevancia conferida ás asociacións de pais e nais como axentes para a promoción da EIS.

5.7.4.7. Variable "ANOS DE EXERCICIO DOCENTE"

A antigüidade profesional do persoal docente de ensino primario ourensán conforma unha rede de influencias significativas sobre diferentes variables de currículum do noso estudio. Tales influencias coinciden basicamente coas que xa foron estudiadas para a variable "IDADE", coa que está directamente relacionada toda vez que a idade elevada do profesorado adoita discurrir, na maioría dos casos, parella á lonxitude do exercicio docente.

En primeiro lugar deterémonos no tipo de contidos de EIS desenvolvidos preferencialmente (variable **"TIPO DE CONTIDOS"**). Observamos que o profesorado máis novel tende a traballar prioritariamene contidos de tipo procedemental, mentres que o profesorado que leva entre 5 e 14 anos de experiencia docente amosa tendencia a dar prioridade tanto ós contidos de tipo procedemental como ós actitudinais; por fin o persoal docente máis veterano expresa unha dispersión na que se recolle a totalidade tipolóxica de contidos na EIS, aínda que evidenciando un pequeno sesgo hacia a potenciación dos aspectos conceptuais.

TÁBOA 100: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e CONTIDOS

	ANOS DE EXERCICIO					
TIPO DE CONTIDOS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
CONCEPTUAIS	1	18	50	69	24.6	
PROCEDEMENTAIS	11	50	48	109	38.8	
ACTITUDINAIS	8	50	45	103	36.7	
TOTAL	20	118	143	**311**		**$\chi 2$=18.49672**
(%)	7.1	42.0	50.9		100	***p* = 0.00099**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 – 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Esta diferenciación debe de ser interpretada como consecuencia, non tanto da experiencia docente, canto da propia idade do profesorado que leva aparellados diferentes graos de concienciación e implicación con respecto ós contidos desenvolvidos de xeito preferente dentro da práctica educativa: o profesorado de maior idade tende a ser máis conservador nesa práctica primando os aspectos conceptuais, mentres que o profesorado máis novo tende a destacar aspectos procedementais e actitudinais, por outro lado tan relevantes nos temas transversais (PAYNE, 1993).

No que atinxe á **"INTEGRACIÓN DAS ACTIVIDADES"**, o persoal docente que ten menos de 15 anos de exercicio docente amosa preferencia por trata-las actividades de EIS dentro da totalidade das áreas curriculares, mentres que os profesores e profesoras con maior antigüidade expresan a súa preferencia por un tratamento de xeito específico, limitando así a dimensión transversal da EIS. Este é un aspecto fundamental para o desenvolvemento da EIS na escola xa que expresa claramente a dificultade que o concepto de transversalidade ten para instalarse na cultura docente dun amplo sector do profesorado, máxime se considerámo-lo

peso específico do persoal docente de longa traxectoria profesional -e polo tanto de idade avanzada- no marco da provincia de Ourense.

TÁBOA 101: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e MODO-ACT

	ANOS DE EXERCICIO					
INTEGRACIÓN DAS ACTIVIDADES	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
EN TÓDALAS ÁREAS	12	61	49	122	40.8	
NALGUNHAS ÁREAS	5	35	34	74	24.7	
DE XEITO ESPECÍFICO	1	22	65	88	29.4	
OUTRAS	1	5	9	15	5.0	
TOTAL	19	123	157	**299**		**$\chi 2$=26.87476**
(%)	6.4	41.1	52.5		100	***p* = 0.00015**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Con bastante claridade aparece definido o contraste entre a importancia dada ó uso da clase convencional como estratexia metodolóxica na EIS -variable **ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS-1 ("CLASE CONVENCIONAL")**- en función da antigüidade docente. En efecto, o profesorado ourensán máis veterano expresa maioritariamente a elección deste formato como un dos máis utilizados para o tratamento da EIS nas escolas. Mentres tanto o resto do persoal docente de ensino primario remite tal estratexia ós últimos lugares das súas preferencias expresadas (Cfr. GIMENO e PÉREZ, 1993).

TÁBOA 102: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e METODO1

	ANOS DE EXERCICIO					
CLASE CONVENCIONAL	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	1	8	54	63	32.1	
2º LUGAR	1	18	33	52	26.5	
3º LUGAR	2	23	16	41	20.9	
4º LUGAR	9	20	11	40	20.5	
TOTAL	13	69	114	**196**		**$\chi 2$=49.75056**
(%)	6.6	35.2	58.2		100	***p* = 0.00880**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Tamén a variable **ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS-2 ("INVESTIGACIÓN INDIVIDUAL")** aparece nas preferencias metodolóxicas expresadas polos mestres e mestras con antigüidade menor de 15 anos, mentres que no caso do profesorado con maior percorrido no seu exercicio profesional existe unha grande dispersión con respecto á expresión do lugar

que ocupa esta estratexia metodolóxica nas súas preferencias. Tal disparidade pode ser interpretada en clave de métodos empregados: o profesorado de primaria de idade elevada e longo exercicio profesional tende a adoptar metodoloxías centradas basicamente na acción do docente, mentres que o profesorado máis novel amosa tendencia a adoptar preferentemente propostas metodolóxicas centradas no alumnado.

TÁBOA 103: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e METODO2

	ANOS DE EXERCICIO					
INVESTIGACIÓN INDIVIDUAL	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	5	49	36	90	37.7	
2º LUGAR	13	48	29	90	37.7	
3º LUGAR	0	11	22	33	13.8	
4º LUGAR	0	10	16	26	10.8	
TOTAL	18	118	103	**239**		**$\chi 2$=36.98121**
(%)	7.5	49.4	43.1		100	***p* = 0.00079**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

O mesmo ocurre coa utilización de equipos de traballo -variable **ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS-3 ("TRABALLO EN EQUIPO")**- para o tratamento da EIS: o profesorado de menos experiencia docente -menos de 15 anos de exercicio- selecciona esta estratexia nos primeiros lugares das súas preferencias metodolóxicas, outorgándolle, ademais, unha frecuencia relativa considerablemente superior ás demais opcións, mentres que o profesorado máis antigo tende a optar ponderadamente por outras categorías de atribución.

TÁBOA 104: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e METODO3

	ANOS DE EXERCICIO					
TRABALLO EN EQUIPO	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	8	54	26	88	37.3	
2º LUGAR	5	45	30	80	33.9	
3º LUGAR	3	15	24	42	17.8	
4º LUGAR	1	5	20	26	11.0	
TOTAL	17	119	100	**236**		**$\chi 2$=29.49301**
(%)	7.2	50.4	42.4		100	***p* = 0.00026**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Esta situación sinala a diferenciación metodolóxica que se produce entre o profesorado novel e o profesorado de máis antigüidade, de tal xeito que se evidencia unha forte tendencia

neste último a evitar aquelas opcións metodolóxicas que amplían o umbral de inseguridade do profesorado. O dato é especialmente preocupante á luz do grande peso que este profesorado ten no ensino primario ourensán.

Idéntica xustificación parece subxacer no feito de que o traballo en EIS, mediante a utlización do grupo-clase como estratexia de traballo -variable **ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS-4 ("TODO O CENTRO")**- ocupe un posto intermedio nas preferencias expresadas polo profesorado máis novel (menos de 15 anos de exercicio); sen embargo tal estratexia metodolóxica acada, pola contra, moita maior consideración nas prioridades expresadas polo persoal docente de maior número de anos de servicio. Deste xeito a feminización sería, como moi ben indica ROSALES (1999a), unha estratexia moi común pero sesgada especialmente hacia o profesorado de maior experiencia profesional.

TÁBOA 105: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e METODO4

	ANOS DE EXERCICIO					
TODO O CENTRO	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	4	5	38	47	20.5	
2º LUGAR	0	22	30	52	22.7	
3º LUGAR	9	56	32	58	25.3	
4º LUGAR	1	21	11	33	14.4	
TOTAL	14	104	111	**229**		**$\chi 2$=39.85044**
(%)	6.1	45.4	48.5		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Esta diferenciación das preferencias pode respostar á facilitación -con maior incidencia xeral no profesorado de máis idade e polo tanto de maior percorrido profesional- que adoita conlevar unha actuación deseñada para o centro escolar como globalidade.

O uso de certos recursos didácticos para a EIS implica tamén diferenciación significativa (p = .00005) en base ás distintas categorías nas que aparece estructurada a lonxitude profesional de profesores de profesoras. Por exemplo o material bibliográfico -**RECURSOS DIDÁCTICOS-1 ("RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS")**- revélase como considerablemente empregado polo profesorado máis antigo mentres que aparece como un recurso menos utilizado polo persoal docente máis novel. Este dato matiza a afirmación de ALBERDI e MARTÍNEZ (1989) no sentido de que os recursos bibliográficos son os máis utilizados polo profesorado para traballar na EIS.

TÁBOA 106: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e RECURSO1

	ANOS DE EXERCICIO					
RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	10	71	46	127	41.9	
SI	10	57	109	176	58.1	
TOTAL	20	128	155	**303**		**χ2=19.72958**
(%)	6.6	42.2	51.2		100	***p* = 0.00005**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Para a explicación deste dato convén non perder de vista a importancia que tradicionalmente se conferiu ó libro como material didáctico nas escolas españolas. Daquela resulta máis comprensible a valoración que do mesmo fai, en canto recurso, a poboación docente de máis anos de servicio.

Tamén os recursos didácticos para a EIS baseados no material informático -**RECURSOS DIDÁCTICOS-3 ("RECURSOS INFORMÁTICOS")**- aparecen como amplamente usados pola maioría do profesorado novel mentres que nas dúas categorías superiores -o profesorado con máis anos de servicio docente- este recurso é relativamente pouco utilizado.

TÁBOA 107: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e RECURSO3

	ANOS DE EXERCICIO					
RECURSOS INFORMÁTICOS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	8	99	111	218	71.9	
SI	12	29	44	85	28.1	
TOTAL	20	128	155	**303**		**χ2=11.96911**
(%)	6.6	42.2	51.2		100	***p* = 0.00252**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

O persoal docente ourensán de primaria con maior antigüidade -habitualmente tamén o de maior idade- aparece pois como moito menos disposto ó manexo dos recursos didácticos de recente introducción na escola (e non só unicamente no eido da EIS). Mesmo adoita presentar algúns problemas de adaptación ós cambios de todo tipo que repercuten na institución escolar. Por iso a EIS por el desenvolvida tende a adoecer de certas limitacións, no que a recursos e materiais se refire, coas conseguintes carencias, cando menos nos eidos da motivación e da eficacia para o alumnado.

A orixe dalgúns dos recursos empregados na EIS sofre variación significativa segundo a pertenza ás distintas categorías de antigüidade docente. En primeiro lugar constatamos que a elaboración persoal de recursos para a EIS -variable **PROCEDENCIA DOS RECURSOS-1 ("ELABORACIÓN PERSOAL")**- é realizada maioritariamente tan só no caso do profesorado de menos de 15 anos de antigüidade, mentres que os mestres e as mestras de maior veteranía profesional rexeitan, en xeral, esta elaboración. Cómpre poñer de manifesto que á luz da teoría non se contemplaba ningún tipo de matiz á elaboración persoal de recursos entendida como unha das procedencias básicas destes (Véxase por exemplo ROSALES, 1997e, p. 218).

TÁBOA 108: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e ORIXE-R1

	ANOS DE EXERCICIO					
ELABORACIÓN PERSOAL	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	5	40	97	142	47.8	
SI	15	86	54	155	52.2	
TOTAL	20	126	151	**297**		**$\chi 2$=33.53391**
(%)	6.7	42.4	50.8		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Ten importancia esta cuestión por mor da diferencia cualitativa que implica para o tratamento da EIS a construcción de recursos específicos e, consecuentemente, a limitación -tamén cualitativa- que supón o feito de que o profesorado de maior idade non adoite elabora-los os seus propios materiais.

En segundo lugar observamos que o profesorado máis novel tende a botar man en menor medida dos recursos producidos pola Administración Educativa -variable **PROCEDENCIA DOS RECURSOS-3 ("ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA")**- en tanto que o profesorado de longa experiencia confirma o común emprego destes recursos. Tal situación supón na práctica que a Administración Educativa exerce un papel relevante na dotación de materiais de EIS para a súa utilización polo persoal docente de maior idade e mesmo que exerce unha clara función de tutela na integración curricular da EIS -mesmo podería chegar a perigar se a Administración decaera nesta función- no caso do profesorado de idade máis avanzada.

TÁBOA 109: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e ORIXE-R3

	ANOS DE EXERCICIO					
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	15	78	45	138	46.5	
SI	5	48	106	159	53.5	
TOTAL	20	126	151	**297**		**χ2=35.47776**
(%)	6.7	42.4	50.8		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Os medios de comunicación -variable **PROCEDENCIA DOS RECURSOS-4 ("MEDIOS DE COMUNICACIÓN")**- son moi utilizados como orixe de materiais didácticos para traballa-la EIS polo profesorado máis novel. Tal uso maioritario mantense -aínda que diminuído en termos relativos- no intervalo 5-14 anos de servicio. Sen embargo é minoría o profesorado de máis de 15 anos de servicio que usa os medios de comunicación como orixe dos recursos que emprega no tratamento da EIS.

TÁBOA 110: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e ORIXE-R4

	ANOS DE EXERCICIO					
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	4	50	88	142	46.5	
SI	16	76	63	155	52.2	
TOTAL	20	126	151	**297**		**χ2=16.16610**
(%)	6.7	42.4	50.8		100	***p* = 0.00031**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Este dato ven confirma-las limitacións do persoal docente ourensán de ensino primario con maior idade e antigüidade docente, para acceder a uns recursos e materiais didácticos para o tratamento da EIS, que se caractericen pola súa variedade, creatividade e polivalencia.

No que atinxe ós instrumentos de avaliación do alumnado empregados (**"FORMATOS DE AVALIACIÓN"**), as preferencias do profesorado ourensán de menor antigüidade no ensino -habitualmente tamén de menor idade- diríxense, de xeito preferencial, hacia a observación comportamental. Sen embargo, o persoal docente con máis de 15 anos de exercicio tende tamén, con moita frecuencia, a utiliza-la análise de traballos como instrumento avaliador do alumnado.

TÁBOA 111: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e XEITO-AV

	ANOS DE EXERCICIO					
ESTRATEXIAS DE AVALIACIÓN	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
PROBAS CONVENCIONAIS	1	12	33	46	15.4	
ANÁLISE DE TRABALLOS	5	27	55	87	29.2	
OBSERVAC. DE COMPORT.	12	65	51	128	43.0	
OUTRAS	2	20	15	37	12.4	
TOTAL	20	124	154	**298**		**$\chi 2$=22.12680**
(%)	6.7	41.6	51.7		100	***p* = 0.00115**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Convén lembrar a este respecto o peso que os sistema tradicionais de avaliación do alumnado teñen sobre aquel profesorado que, por razóns de idade, recibiu na súa formación docente modelos de avaliación tradicionais. En boa medida este profesorado proxecta, na súa práctica educativa, as experiencias educativas vividas naquel periodo e presenta maiores dificultades para adaptarse a propostas alternativas nos formatos de avaliación do alumnado.

Existen diferencias entre os grupos -e estas son significativas (p = .00001)- en relación á satisfacción que o profesorado ourensán de ensino primario expresa ante o seu labor no eido da EIS (**"NIVEL DE SATISFACCIÓN PERSOAL"**). En xeral o persoal docente que conta con máis de 15 anos de exercicio presenta unha elevada frecuencia de resposta nas categorías que expresan menor grao de satisfacción. Este dato correspóndese co analizado en relación coa idade, variable esta coa que a traxectoria profesional aparece moi relacionada.

TÁBOA 112: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e CANTID

	ANOS DE EXERCICIO					
SATISFACCIÓN PERSOAL	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
MOI BAIXA	0	2	31	33	10.9	
BAIXA	4	29	46	79	26.1	
ELEVADA	9	53	55	117	38.6	
MOI ALTA	7	41	26	74	24.4	
TOTAL	20	125	158	**303**		**$\chi 2$=34.26102**
(%)	6.6	41.3	52.1		100	***p* = 0.00001**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

A sobrecarga nos programas escolares -variable **OBSTÁCULOS-2 ("SOBRECARGA DOS PROGRAMAS ESCOLARES"-** amosa unha tendencia significativa a ser percibida

como un obstáculo para o desenvolvemento da EIS unicamente no caso dos mestres e mestras máis antigos nas tarefas docentes. Mentres tanto, para o profesorado con menos de 15 anos de exercicio profesional, esta posible dificultade, tende a non ser moi recoñecida.

TÁBOA 113: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e OBSTACU2

	ANOS DE EXERCICIO					
PROGRAMAS SOBRECARGADOS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	13	83	67	163	54.9	
SI	6	46	82	134	45.1	
TOTAL	19	129	149	**297**		**χ2=11.98403**
(%)	6.4	43.4	50.2		100	***p* = 0.00250**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Tal plantexamento pode ser atribuído, en principio, a dúas posibles causas: ou ben o profesorado de maior exercicio profesional -habitualmente de idade máis elevada- posúe unha menor capacidade para a flexibilización dos programas escolares -percibindo polo tanto tales programas como moi saturados- ou ben este profesorado tende a escudarse nesta afirmación para xustificar un menor desenvolvemento da EIS nas súas clases en relación ó realizado polo profesorado máis novel na docencia (loxicamente de menor idade).

De igual xeito constatamos unha oposición significativa -p = .00027- entre a opinión expresada polos diferentes grupos de profesorado, segundo a súa experiencia docente, en relación á posible existencia de dificultades específicas para a provincia de Ourense (variable **"ESPECIFICIDADE DA PROVINCIA DE OURENSE"**) de cara ó tratamento escolar da EIS. Así o persoal docente máis veterano tende a non aceptar estas supostas dificultades específicas, mentres que para o resto do profesorado a existencia das mesmas amosa tendencia a ser expresada como unha cuestión real.

TÁBOA 114: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e OURENSE

	ANOS DE EXERCICIO					
DIFICULTADES ESPECÍFICAS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
SI	14	83	69	166	55.0	
NON	5	43	88	136	45.0	
TOTAL	19	126	157	**302**		**χ2=16.44306**
(%)	6.3	41.7	52.0		100	***p* = 0.00027**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Parece atribuíble tal diferencia na percepción á existencia dunha ollada máis crítica hacia o contorno no profesorado máis novel. Esta aparece relacionada, obviamente, coa diferencia de idade que se adoita constatar entre ámbolos grupos e que actúa, de feito, como factor conformador de esquemas de análise diferentes.

Con respecto á Inspección Educativa como promotora de EIS -variable **AXENTES NA ESCOLA-4 ("INSPECCIÓN EDUCATIVA")**- o profesorado ourensán máis antigo expresa unha clara tendencia a conferirlle unha notable relevancia, mentres que esta diminúe ó descende-la antigüidade do persoal docente.

TÁBOA 115: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e AXENTE4

	ANOS DE EXERCICIO					
INSPECCIÓN EDUCATIVA	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	0	2	16	18	8.5	
2º LUGAR	1	18	32	51	23.9	
3º LUGAR	2	44	20	66	31.0	
4º LUGAR	3	15	17	35	16.4	
5º LUGAR	5	16	15	36	16.9	
6º LUGAR	1	3	3	7	3.3	
TOTAL	12	98	103	**213**		**$\chi 2$=31.17683**
(%)	5.6	46.0	48.4		100	***p* = 0.00055**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Esta diferencia está relacionada co distinto significado que a función inspectora posúe para o profesorado de primaria segundo a súa idade (compoñente fundamental na antigüidade docente): mentres que o profesorado de longa traxectoria profesional -de maior idade- aparece como esclavo dos vellos tópicos que se referían á Inspección como axente basicamente fiscalizador e de control (e polo tanto connotado negativamente para o profesorado), os mestres e mestras máis xoves -con menos anos de exercicio profesional- adoitan percibir tal función como máis próxima ós parámetros dun sevicio de apoio á función docente (e polo tanto de connotacións máis positivas).

Constatamos tamén diferencias significativas entre os grupos en relación ó papel a desempeñar polos colectivos feministas na promoción da formación continuada do profesorado no campo da EIS: **ENTIDADES DE FORMACIÓN-5 ("ENTIDADES FEMINISTAS")**. As opinións recollidas ó respecto son contrarias á actuación destes

colectivos como axentes de formación continuada, tanto entre o profesorado de maior percorrido profesional como entre o máis novel (Véxase SANTOS GUERRA, 1998, p. 102). Sen embargo as opinións son favorables cando as expresa o profesorado dunha antigüidade intermedia (de entre 5 e 14 anos de servicios).

TÁBOA 116: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e ENTI-FO5

	ANOS DE EXERCICIO					
ENTIDADES FEMINISTAS	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
NON	16	49	103	168	56.8	
SI	4	74	50	128	43.2	
TOTAL	20	123	153	**296**		**$\chi 2$=25.70478**
(%)	6.8	41.6	51.7		100	***p* = 0.00000**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

A explicación a esta cuestión semella ter relación co feito de que o profesorado con antigüidade de entre 5 e 14 anos coincide, de xeito maioritario, cun intervalo de idades que abarca aproximadamente dende os 30 ata os 45 anos. O profesorado situado nese tramo de idades coincidiu, durante o seu periodo de formación, coa grande consolidación e expansión do movemento feminista español (BLANCO, 1997), con respecto ó que se produciu un certo proceso de identificación, aínda perdurable, que se manifesta de xeito menos consistente entre o persoal docente máis novo e que é tamén, en boa medida, alleo ó profesorado de maior idade e exercicio profesional.

Para rematar coa análise da variación das respostas do profesorado en función da variable "ANOS DE SERVICIO" referirémonos ás modalidades preferidas para a formación continuada do profesorado no eido da EIS. O profesorado ourensán expresa, en xeral, preferencia pola formación realizada no propio centro (Variable **"MODALIDADES DE FORMACIÓN"**), pero esta tendencia aparece combinada, no caso do profesorado con antigüidade docente superior ós 15 anos, cunha importante demanda de modalidades presenciais curtas e, mesmo, de formatos presenciais longos (sobre todo dos cursos de longa duración).

TÁBOA 117: Resultados de Khi cadrado entre as variables EXERCIC e MODALID

	ANOS DE EXERCICIO					
MODALIDADES DE FORMACIÓN	***1***	***2***	***3***	**TOT.**	**(%)**	
CURSOS	2	18	44	64	21.1	
PRESENCIAIS CURTAS	6	29	51	86	28.4	
FORMACIÓN EN CENTROS	10	77	52	139	45.9	
OUTRAS	1	3	10	14	4.6	
TOTAL	19	127	157	**303**		**$\chi 2$=24.07290**
(%)	6.3	41.9	51.8		100	***p* = 0.00051**

LENDA: 1. Menos de 5 2. 5 - 14 3. 15 ou máis
Elaboración propia

Posiblemente a razón destas preferencias se poida establecer en referencia ós binomios *"tradición-innovación"* e *"pasividade-actividade"* aplicados á práctica educativa: o profesorado de primaria máis antigo tende a se manifestar como máis tradicional e pasivo nas súas preferencias expresadas, mentres que o profesorado novel tende máis ós formatos innovadores e que impliquen a súa propia actividade. O eido da formación continuada en EIS non constitúe unha excepción polo que o primeiro grupo sinala preferencia por formatos de uso tradicional e de menor esixencia en termos de actividade, mentres que os segundos prefiren accións formativas contextualizadas e de maior actividade do profesoado, que coinciden coas accións centralizadas nos propios centros educativos.

5.7.4.8. Variable "CICLO"[465]

O feito de que o profesorado imparta docencia nun ciclo concreto da etapa de ensino primario ou mesmo en varios ciclos de xeito simultáneo, exerce unha cativa incidencia -alomenos en termos cuantitativos- sobre o comportamento das variables de currículo que manexamos no noso estudio. Ademais esta incidencia refírense en exclusiva ó ámbito metodolóxico.

A táboa a seguir expresa que existen diferencias entre os grupos de mestres e mestras, clasificados polo ciclo de ensino primario que imparten, en relación á relevancia que confiren

[465] *Os cruces das variables de identificación CICLO e TITULACIÓN ACADÉMICA coas variables curriculares foron realizados mediante o paquete estatístico SPSS (WIN) 7.5.2. Como consecuencia disto tanto os valores de Khi como os dos niveis de significación (p) aparecen expresados unicamente con tres valores decimais, a diferencia das táboas correspondentes ó resto das variables ata aquí analizadas -procesadas co paquete estatístico do programa SPSS (WIN)6.1.3.- nas que aparecían aproximacións de cinco valores decimais.*

á efemerización como estratexia de traballo para o desenvolvemento da EIS na escola: variable **ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS-4 ("TODO O CENTRO")**.

TÁBOA 118: Resultados de Khi cadrado entre as variables CICLO e METODO5

	CICLO						
TODO O CENTRO	***1***	***2***	***3***	*4*	**TOT.**	**(%)**	
1º LUGAR	22	9	7	11	49	22.6	
2º LUGAR	20	10	12	9	51	23.5	
3º LUGAR	11	8	18	12	49	22.6	
4º LUGAR	15	7	32	14	68	31.3	
TOTAL	68	34	69	46	**217**		**$\chi 2$=32.526**
(%)	31.3	15.7	31.8	21.2		100	***p* = 0.009**

LENDA: 1. 1º Ciclo 2. 2º Ciclo 3. 3º Ciclo 4. Varios ciclos á vez
Elaboración propia

A táboa indica nidiamente a tendencia á utilización preferente da efemerización para o desenvolvemento da EIS nos centros escolares por parte daquel profesorado que imparte docencia nos primeiros ciclos da etapa de ensino primario mentres que, parellamente, ó ascender nos ciclos atopamos unha merma do protagonismo deste plantexamento. Parece polo tanto conveniente o desenvolver accións para a optimización pedagóxica da estratexia de efemerización e dun xeito especial durante os primeiros ciclos da etapa de ensino primario, de acordo cos postulados de YUS (1996a).

5.7.4.9 Variable "TITULACIÓN ACADÉMICA"

A formación académica que posúe o persoal docente ourensán de ensino primario ten unha clara incidencia sobre diversas variables curriculares que definen o desenvolvemento da EIS na escola. O comportamento destas variables demostra que tende a se producir unha maior implicación cualitativa no ámbito da EIS por parte daquel profesorado con estudios de segundo ou terceiro ciclo universitario en relación ó profesorado que posúe unicamente estudios de diplomatura (claramente maioritario no maxisterio ourensán).

Así en primeiro lugar, en relación á variable **"INTEGRACIÓN DAS ACTIVIDADES"**, podemos concluír que existen diferencias significativas entre os distintos grupos formados en base á titulación académica que ten o profesorado. Tales diferencias quedan expresadas na táboa a seguir:

TÁBOA 119: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e MODO-ACT

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
INTEGRACIÓN DAS ACTIVIDADES	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT.**	**(%)**	
EN TÓDALAS ÁREAS	70	15	11	1	3	99	33.1	
NALGUNHAS ÁREAS	99	4	3	1	1	108	36.1	
DE XEITO ESPECÍFICO	88	2	0	0	1	91	30.4	
TOTAL	257	21	14	2	5	**299**		**$\chi 2$=30.689**
(%)	86.0	7.0	4.7	0.7	1.7		100	***p* = 0.002**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

Os datos que figuran na táboa indican que a obtención de niveis de estudios que superan a diplomatura -licenciaturas, doutoramentos, etc.- supoñen no profesorado de primaria ourensán unha potenciación do carácter transversal da EIS. Isto ven sinalar tamén que un sector do profesorado de primaria -que posúe unicamente estudios de diplomatura- practica formatos didácticos que conlevan o tratamento específico da EIS ou integrado só parcialmente nalgunhas áreas curriculares.

De igual xeito constatamos diferencias no nivel de implicación familiar na continuidade das actividades realizadas dende a escola (variable **"IMPLICACIÓN FAMILIAR NAS ACTIVIDADES"**) segundo o nivel de estudios que posúe o persoal docente de primaria na provincia de Ourense. A táboa sinala que o profesorado que non posúe estudios superiores ós de diplomatura busca, en menor medida, a implicación familiar con respecto á EIS, a diferencia do que acontece co profesorado que si posúe unha titulación máis elevada que a de diplomatura. Dado que aquel profesorado é na actualidade claramente maioritario, podemos concluír que na práctica boa parte do profesorado ourensán da etapa de ensino primario abstense de busca-la implicación familiar no desenvolvemento das accións de EIS desenvolvidas inicialmente na escola. Estes datos aportan ademais unha nova perspectiva ó desenvontro entre familia e escola que xa se analizou amplamente nos capítulos teóricos (Véxase por exemplo SABATER, 1997 ou SUÁREZ MANRIQUE, 1999).

TÁBOA 120: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e FAMILIA

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
IMPLICACIÓN FAMILIAR NAS ACTIVIDADES	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT.**	**(%)**	
SI	90	16	12	1	3	122	42.5	
NON	156	5	2	0	2	165	57.5	
TOTAL	246	21	14	1	5	**287**		**$\chi 2$=25.952**
(%)	85.7	7.3	4.9	0.3	1.7		100	***p* = 0.000**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

Tamén observamos que os mestres e mestras que posúen unicamente o grao de diplomatura usan no traballo en EIS o material bibliográfico -variable **RECURSOS DIDÁCTICOS-1 ("RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS")**- considerablemente máis que aquel profesorado que acadou graos superiores de estudios. Vexámo-la táboa:

TÁBOA 121: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e RECURSO1

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT.**	**(%)**	
NON	92	17	9	1	4	123	40.7	
SI	165	6	6	1	1	179	59.3	
TOTAL	257	23	15	2	5	**302**		**$\chi 2$=25.620**
(%)	85.1	7.6	5.0	0.7	1.7		100	***p* = 0.000**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagox/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

Estes datos supoñen, habida conta do predominio de profesorado unicamente diplomado, que o libro de texto segue a constituír na actualidade un recurso material fundamental -tanto de xeito exclusivo como de modo alternado con outros materiais- no desenvolvemento da EIS nas escolas de Ourense (Véxase por exemplo ROSALES, 1997e; 1999a).

Con respecto á utilización dos medios audiovisuais como recurso didáctico -variable **RECURSOS DIDÁCTICOS ("RECURSOS AUDIOVISUAIS")** percíbense diferencias significativas dende a óptica do nivel académico do profesorado de primaria ourensán:

TÁBOA 122: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e RECURSO2

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
RECURSOS AUDIOVISUAIS	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT.**	**(%)**	
NON	100	2	0	0	2	104	34.4	
SI	157	21	15	2	3	198	65.6	
TOTAL	257	23	15	2	5	**302**		**$\chi 2$=23.956**
(%)	85.1	7.6	5.0	0.7	1.7		100	***p* = 0.000**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

Estes datos confirman que, aínda que tales recursos son empregados pola maioría do persoal docente de ensino primario, calquera que sexa a súa formación académica, manifestase entre os mestres e mestras que unicamente acadaron estudios de diplomatura unha maior tendencia a evita-lo seu uso no ámbito da EIS. Desta maneira podemos afirmar que o nivel de estudios do persoal docente relaciónase directamente coa gama de recursos didácticos que este emprega. Por isto sería necesario potenciar accións destinadas a incentiva-lo uso destes recursos didácticos -que ademais son notablemente versátiles (MAÑERU e RUBIO, 1992)- no ensino primario (formado basicamente por profesorado diplomado).

Atopamos aínda, no eido dos recursos para a EIS, unha diferencia significativa con respecto ó nivel de formación académica que posúe o profesorado: a procedencia dos recursos didácticos para a EIS. Cabe indicar que a elaboración persoal dos mesmos -**PROCEDENCIA DOS RECURSOS-1 ("ELABORACIÓN PERSOAL")**- tende a ser rexeitada polo persoal docente unicamente diplomado, mentres que se manifesta practicada en moito maior grao polo profesorado con estudios de segundo e terceiro ciclo universitarios. Vexámo-la táboa:

TÁBOA 123: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e ORIXE-R1

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
ELABORACIÓN PERSOAL	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT.**	**(%)**	
NON	136	3	1	1	2	143	48.1	
SI	116	20	14	1	3	154	51.9	
TOTAL	252	23	15	2	5	**297**		**$\chi 2$=26.701**
(%)	84.8	7.7	5.1	0.7	1.7		100	***p* = 0.000**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

Tales datos indican -dada a maioría de persoal docente que é tan só diplomado- o predominio do profesorado de primaria que afronta a EIS na escola esperando empregar recursos didácticos alleos á súa propia acción; isto supón, en principio, unha maior limitación na práctica docente que a que ten aquel profesorado que se autoimplica na construcción deses mesmos recursos e materiais.

Idéntica situación revélase en relación á utilización dos medios de comunicación como orixe de recursos didácticos -**PROCEDENCIA DOS RECURSOS-4 ("MEDIOS DE COMUNICACIÓN")**- para a EIS: tal procedencia tende a ser evitada polo profesorado que posúe tan só estudios de diplomatura. A conclusión, á vista destas táboas, é clara no sentido de que os mestres e as mestras con estudios superiores adoitan presentar un maior abano de procedencias para os recursos que utilizan no traballo en EIS na súa práctica educativa.

TÁBOA 124: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e ORIXE-R4

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT.**	**(%)**	
NON	137	2	4	0	1	144	48.5	
SI	115	21	11	2	4	153	51.5	
TOTAL	252	23	15	2	5	**297**		**$\chi 2$=24.433**
(%)	84.8	7.7	5.1	0.7	1.7		100	***p* = 0.000**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

A percepción da cantidade de recursos dispoñibles para a EIS (**"ABUNDANCIA DOS RECURSOS"**) varía tamén en función da titulación académica que posúa o profesorado, tal como se recolle na táboa a seguir:

TÁBOA 125: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e CANT-REC

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
CANTIDADEDE RECURSOS	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT.**	**(%)**	
MOI ESCASOS	70	13	10	1	2	96	31.8	
ESCASOS	97	9	3	1	1	111	36.8	
SUFICIENTES	48	1	1	0	2	52	17.2	
ABUNDANTES	43	0	0	0	0	43	14.2	
TOTAL	258	23	14	2	5	**302**		**$\chi 2$=27.389**
(%)	85.4	7.6	4.6	0.7	1.7		100	***p* = 0.007**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

Evidénciase, á vista dos datos, que o profesorado con titulación superior adoita presentar unha visión considerablemente máis crítica con respecto á análise cuantitativa dos recursos dispoñibles para traballa-la EIS nas escolas da provincia de Ourense, que aqueloutro persoal docente que tan só acadou unha titulación de primeiro ciclo universitario.

Tamén o nivel de satisfacción persoal en relación ó desenvolvemento da EIS na escola (**"SATISFACCIÓN PERSOAL"**) se observan diferencias en función dos estudios realizados polo profesorado. Así constatamos que, en xeral, a expresión de satisfacción varía parellamente ó nivel de formación que posúe o profesorado. Vexámo-la táboa ó respecto:

TÁBOA 126: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e SATISFAC

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
SATISFACCIÓN PERSOAL	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT.**	**(%)**	
MOI BAIXA	33	0	0	0	1	34	11.2	
BAIXA	74	1	2	0	0	77	25.3	
ELEVADA	98	8	9	0	3	118	38.8	
MOI ALTA	55	13	4	2	1	75	24.7	
TOTAL	260	22	15	2	5	**304**		**$\chi 2$=32.366**
(%)	85.5	7.2	4.9	0.7	1.6		100	***p* = 0.001**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

Esta táboa sinala que o profesorado de superior nivel académico declara desenvolver maior grao de satisfacción persoal en relación ó desenvolvemento da EIS. O dato non deixa de ser, no contexto da provincia de Ourense, un indicador basicamente negativo se consideramos que neste contorno a maioría do profesorado de ensino primario está conformada por titulados e

tituladas con nivel de diplomatura. De tódolos xeitos é necesario valora-lo peso dos mecanismos de autoimaxe do profesorado cando resposta a esta cuestión.

No eido dos obstáculos que o profesorado percibe para o desenvolvemento escolar da EIS, son varios os factores nos que se perciben diferencias significativas en función do nivel académico dos mestres e das mestras. Abordaremos, en primeiro lugar, a variable **OBSTÁCULOS-1 ("AUSENCIA DE MOTIVACIÓN")**:

TÁBOA 127: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e OBSTACU1

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
AUSENCIA DE MOTIVACIÓN	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT.**	**(%)**	
NON	175	7	1	0	1	184	61.9	
SI	78	15	14	2	4	113	38.1	
TOTAL	253	22	15	2	5	**297**		**$\chi 2$=38.694**
(%)	85.2	7.4	5.1	0.7	1.7		100	***p* = 0.000**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

Obsérvase que tan só o profesorado que posúe unicamente o nivel de diplomatura amosa algunha tendencia a non percibi-la ausencia de motivación no profesorado como obstáculo relevante para o tratamento da EIS nas escolas. A interpretación deste dato pasa, posiblemente, por unha perspectiva analítica diferenciada en base ó nivel académico: o persoal docente con estudios superiores manifesta maior fondura nas súas análises, con respecto á realidade escolar, que a que caracteriza ó profesorado diplomado.

A variable **OBSTÁCULOS-4 ("ESCASA FORMACIÓN")** mantén diferencias significativas en relación ó nivel académico do persoal docente ourensán de ensino primario. Así, o profesorado con estudios superiores tende a contempla-las deficiencias na formación do profesorado como un obstáculo para o desenvolvemento da EIS nas escolas da provincia de Ourense, mentres que os mestres e mestras con estudios de primeiro ciclo universitario obvian en maior medida tal inconveniente.

TÁBOA 128: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e OBSTACU4

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
ESCASA FORMACIÓN	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT.**	**(%)**	
NON	225	5	0	1	1	232	78.1	
SI	28	17	15	1	4	65	21.9	
TOTAL	253	22	15	2	5	**297**		**$\chi 2$=121.139**
(%)	85.2	7.4	5.1	0.7	1.7		100	***p* = 0.000**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

Habida conta da distribución do persoal docente ourensán nos distintos grupos, segundo o seu nivel de estudios, estes datos parecen indicar que boa parte dos mestres e mestras desta provincia non son conscientes, en boa medida, da existencia de limitacións no que atinxe á súa propia formación no eido da EIS. Loxicamente isto supón un handicap de cara ó plantexamento e deseño correcto dunha acción de formación continuada que redunde nunha mellora sustancial no campo da EIS.

Como froito das diferencias analíticas entre o profesorado con estudios superiores e o que carece deles, pode ser considerada tamén a resposta ó ítem relativo ás dificultades específicas da provincia de Ourense no eido da EIS (variable **"ESPECIFICIDADE DA PROVINCIA DE OURENSE"**). En efecto, mentres que a resposta do profesorado con titulación de diplomatura ó ítem en cuestión non se manifesta maioritariamente con claridade, a resposta dos mestres e mestras con titulación de segundo e terceiro ciclo universitario -excepción feita do grupo do persoal docente con estudios de terceiro ciclo en carreiras alleas ó campo pedagóxico- constata claramente a existencia de tales dificultades específicas. Vexamos ó respecto a seguinte táboa:

TÁBOA 129: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e OURENSE

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
DIFICULTADES ESPECÍFICAS	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT.**	**(%)**	
SI	130	19	14	1	4	168	55.6	
NON	128	3	1	1	1	134	44.4	
TOTAL	258	22	15	2	5	**302**		**$\chi 2$=23.593**
(%)	85.4	7.3	5.0	0.7	1.7		100	***p* = 0.000**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

Con respeco ós axentes encargados da formación continuada do profesorado no ámbito da EIS atopamos diferencias estatisticamente significativas na concepción que mestras e mestres expresan hacia varios destes axentes. Así, en primeiro lugar, o mesmo profesorado como axente **-ENTIDADES DE FORMACIÓN-1 ("O PROPIO PROFESORADO")-** é contemplado de xeito diferente á hora de defini-lo seu papel na activación da formación en exercicio. Vexámo-la táboa de referencia:

TÁBOA 130: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e ENTI-FO1

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
O PROPIO PROFESORADO	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT**	**(%)**	
NON	90	0	1	0	1	92	31.1	
SI	162	23	13	2	4	204	68.9	
TOTAL	252	23	14	2	5	**296**		**$\chi 2$=23.146**
(%)	85.1	7.8	4.7	0.7	1.7		100	***p* = 0.000**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

Resulta claro que o profesorado con estudios de diplomatura asume en menor medida o peso da súa propia acción como axente de formación no ámbito da EIS, mentres que para o resto do persoal docente esta liña de actuación aparece como merecedora de mellor consideración.

Con respecto á variable **ENTIDADES DE FORMACIÓN-4 ("MOVEMENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓXICA")**, son obvias as diferencias e estas resultan significativas: os MRP son percibidos como axentes de formación continuada do profesorado basicamente por aquel profesorado con estudios de segundo e terceiro ciclo -excepción feita dos mestes e mestras con doutoramento en campos distintos ó pedagóxico- mentres que o persoal con estudios de primeiro ciclo tende a rexeitar con moito máis pulo tal papel para os MRP.

TÁBOA 131: Resultados de Khi cadrado entre as variables ACADEMIC e ENTI-FO4

	TITULACIÓN ACADÉMICA							
MOVEMENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓXICA	***1***	***2***	***3***	***5***	***6***	**TOT**	**(%)**	
NON	121	9	5	2	1	138	46.6	
SI	131	14	9	0	4	158	53.4	
TOTAL	252	23	14	2	5	**296**		**$\chi 2$=22.872**
(%)	85.1	7.8	4.7	0.7	1.7		100	***p* = 0.000**

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 3. Licenciatura (Outra) 4. Doutoramento (Pedagoxía/Psicopedagoxía) 5. Doutoramento (Outro) 6. Outros estudios
Elaboración propia

A cuestión posúe grande relevancia para o noso tema xa que expresa, habida conta da distribución do profesorado ourensán de primaria polas distintas categorías de estudios realizados, unha demanda de formación continuada -alomenos no que se refire ó eido da EIS- na que a innovación educativa parece non constituír un parámetro fundamental da mesma.

5.7.4.10. Conclusións referidas ás interaccións entre variables de identificación e variables curriculares

Despois de analiza-las diversas relacións con significación estatística establecidas entre as variables de identificación e as variables curriculares podemos concluír poñendo de manifesto a existencia dunha notable diversidade no que atinxe ó peso específico de cada variable de identificación con respecto ás relacións significativas que orixina.

En primeiro lugar constatámo-la existencia de dúas variables de identificación con grande peso sobre a configuración de relacións estatisticamente significativas coas diversas variables curriculares. Son tales variables de identificación o "SEXO" e a "IDADE" (con esta última aparece moi relacionada a variable "ANOS DE EXERCICIO" que polo tanto tamén posúe unha grande potencia para a determinación de relacións diferenciais coas variabes curriculares utilizadas no noso estudio). A pertenza do profesorado ourensán ás diversas categorías destas variables dá lugar a unha grande cantidade de diferencias nos seus comportamentos con respecto á EIS dentro do marco da práctica educativa. En xeral o profesorado feminino aparece como máis implicado que o masculino no desenvolvemento escolar da EIS. Pola súa parte o profesorado de menor idade revélase como posuidor dun compromiso maior ó respecto que aquel que amosa o profesorado ourensán de maior idade (que ademais adoita pouír un percorrido profesional de maior lonxitude).

Tamén a variable "UBICACIÓN DO CENTRO" posúe certa relevancia para definir elementos diferenciais no que respecta á práctica do profesorado ourensán no eido da EIS. En xeral podemos sinalar que o profesorado do medio rural amosa unha maior disposición hacia un correcto desenvolvemento da EIS, mentres que o profesorado do medio urbano amósase menos implicado no tratamento educativo da igualdade de oportunidades entre os sexos.

Existe outro grupo de variables de identificación que revela un discreto peso na configuración da práctica educativa do profesorado ourensán en relación á EIS. Son estas variables a "TITULACIÓN ACADÉMICA" e a "TITULARIDADE DO CENTRO". Aínda que o seu potencial resulta menor que o das variables referidas podemos concluír que o incremento de nivel académico do profesorado de ensino primario redunda positivamente nas características cuantitativas e cualitativas da súa actuación no ámbito da EIS. De igual xeito a titularidade pública dos centros escolares de primaria supón unha maior dimensión da educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos que a que se lle adoita outorgar nos centros escolares de titularidade privada.

Por último existe un bloque de tres variables de identificación que amosan un reducidísimo potencial para a explicación diferencial do traballo en EIS nos centros de ensino primario da provincia de Ourense. Son estas variables de identificación "ESTADO CIVIL", "CICLO" e "ETAPAS EDUCATIVAS NO CENTRO".

Os aspectos curriculares que presentan maior variación en función das variables curriculares anteriormente citadas son os que se refiren á utilización das estratexias metodolóxicas -en especial á utilización da investigación individual e da efemerización- á integración das actividades de EIS nas distintas áreas, ó tipo de recursos utilizados -as diferencias céntranse sobre todo no uso de novos medios audiovisuais e informáticos- e á súa orixe -a posibilidade de autoelaboración constitúe un factor diferencial- á natureza dos obstáculos atopados para o traballo en EIS, á percepción de dificultades específicas na provincia de Ourense que afecten ó tratamento educativo da igualdade de oportunidades, á asignación de funcións a algúns axentes para a EIS -sobre todo á inspección educativa- e á determinación de modalidades de formación continuada -o seu carácter autónomo ou non establece marcadas diferencias- e dos axentes que deben desenvolver esta.

5.7.5. Estudio de actitudes a partir dos ítems da escala Likert

A escala tipo Likert que empregamos no noso estudio ten como obxecto o coñecemento das actitudes do profesorado ourensán hacia a EIS.

Toda vez que esta escala quedou configurada por un total de 29 ítems con respostas codificadas entre os valores 1 e 5, se obtémo-la puntuación total podemos concluír que a puntuación “29" implica o rexeitamento máximo hacia o tratamento da EIS na educación primaria mentres que a puntuación “145" supón a máxima actitude positiva hacia o mesmo. Daquela, se consideramos que a puntuación media da escala queda ubicada no valor “87" e no noso estudio obtivemos unha media de “120.628" para a totalidade do profesorado, pódese realiza-la afirmación de que a actitude global do profesorado ourensán de ensino primario hacia a EIS resulta marcadamente favorable.

A táboa que segue amosa a distribución das respostas obtidas no profesorado enquisado do xeito seguinte:

TÁBOA 132: Grao de aceptación dos ítems da escala agrupados en dimensións[466]

DIMENSIÓN "OBXECTIVOS DA EIS"						
ÍTEMS	***MEDIA (3.999)***	***TD***	***D***	***I***	***A***	***TA***
3. A EIS incrementaría a capacidade de crítica do alumnado	4.113	0.9	2.8	21.6	33.2	41.4
14. A EIS podería potencia-lo desenvolvemento potencial do alumnado	3.903	0.3	1.9	31.0	40.8	26.0
22. A EIS permitiría mellora-lo clima relacional na escola	3.793	1.3	1.6	30.4	50.2	16.6
24. O tratamento da EIS na escola orixinaría no alumnado unha maior actitude de respeto polas diferencias individuais	3.997	0.3	1.6	24.5	45.5	28.2
27. A EIS potenciaría no alumnado unha mellora das capacidades de interacción persoal	4.191	0	0.6	16.0	47.0	36.4

DIMENSIÓN "CONTIDOS EN EIS"						
ÍTEMS	***MEDIA (4.104)***	***TD***	***D***	***I***	***A***	***TA***
9. A EIS non se debería desenvolver na totalidade das áreas de educación primaria	4.185	37.6	44.8	16.3	0.9	0.3
10. Na EIS os contidos conceptuais deberían ter menor presencia que os actitudinais e procedementais	4.110	0.6	1.3	21.0	40.8	36.4
25. Na escola deberíanse evitar referencias ás manifestacións sexistas producidas especificamente no marco do fogar	3.887	24.1	44.8	28.2	1.3	1.6
26. Na EIS a creación de actitudes ha de se-lo núcleo da acción do profesorado	4.235	0	0.9	15.7	42.3	41.1

[466] *Os ítems da escala que posúen no seu enunciado un sentido contrario ó desenvolvemento curricular da EIS presentan puntuacións que deben de ser interpretadas en sentido contrario toda vez que tales ítems foron "invertidos" durante o proceso de tabulación dos resutados da escala. Deste xeito as puntuacións favorables a tales ítems en realidade son puntuacións desfavorables ós mesmos. Isto ocurre nos ítems 1, 5, 9, 12, 18 e 25 da escala. As dimensións afectadas son "Contidos", "Métodos", "Actividades" e "Axentes".*

DIMENSIÓN "MÉTODOS NA EIS"						
ÍTEMS	***MEDIA(4.037)***	***TD***	***D***	***I***	***A***	***TA***
16. As metodoloxías de interacción grupal deberían ser máis efectivas que as metodoloxías individualizadas no desenvolvemento escolar da EIS	4.053	0.3	0	26.6	40.1	32.9
18. A "discriminación positiva" (potencia-las accións de apoio ás alumnas, prestando menor apoio ós alumnos) sería neste momento necesaria	4.022	31.0	42.9	23.8	1.6	0.6

DIMENSIÓN "RECURSOS NA EIS"						
ÍTEMS	***MEDIA(4.296)***	***TD***	***D***	***I***	***A***	***TA***
4. A Administración debería facilitar materiais didácticos para o tratamento da EIS	4.342	0.9	2.2	16.6	22.3	58.0
8. Os medios de comunicación deben de ser empregados como material didáctico no tratamento da EIS	4.135	0	2.2	17.2	45.5	35.1
19. Os materiais de EIS deben de referirse sobre todo á realidade familiar e social do alumnado	4.411	0	0.6	9.7	37.6	52.0

DIMENSIÓN "ACTIVIDADES DE EIS"						
ÍTEMS	***MEDIA(4.294)***	***TD***	***D***	***I***	***A***	***TA***
5. As actividades de EIS débense de realizar fóra dos horarios lectivos	4.031	28.5	48.3	21.3	1.6	0.3
12. As actividades de EIS deben de realizarse preferentemente no marco de xornadas conmemorativas	4.254	41.7	44.5	11.6	1.9	0.3
20. As actividades de EIS deberían ter proxección fóra do ámbito escolar	4.596	0	0	5.3	29.8	64.9

DIMENSIÓN "FORMACIÓN DO PROFESORADO EN EIS"						
ÍTEMS	***MEDIA(4.145)***	***TD***	***D***	***I***	***A***	***TA***
2. A Administración debería ofertar ó profesorado actividades específicas de formación en EIS	4.226	0.3	2.5	21.0	26.6	49.5
6. A EIS debería de estar presente na formación inicial do futuro profesorado de educación primaria	4.182	0.3	0.9	15.0	47.6	36.1
13. Os Centros de Formación e Recursos deberían atender á formación en EIS do profesorado	4.135	1.6	0.6	16.9	44.5	36.4
21. A EIS debería se-lo núcleo de actividades formativas xurdidas no propio centro (seminarios permanentes, grupos de traballo, proxectos de formación en centros...)	4.038	0.3	1.6	17.9	54.5	25.7

DIMENSIÓN "AXENTES DE EIS"						
ÍTEMS	***MEDIA(4.264)***	***TD***	***D***	***I***	***A***	***TA***
1. O profesorado debe adicarse a imparti-la docencia e non perde-lo tempo en EIS	4.320	51.7	29.8	17.6	0.6	0.3
11. Os equipos docentes de educación primaria deberían responsabilizarse de elabora-los materiais curriculares para EIS no seu centro	4.088	0	2.8	21.3	40.1	35.7
17. A EIS debería ser impartida por profesorado especialista e adicado só a esta función	4.172	38.9	42.0	16.9	1.9	0.3
23. A escola debe de se-lo axente máis importante no desenvolvemento da EIS nos nenos e nenas	4.545	0	0	9.7	26.0	64.3
28. A EIS debería implicar á totalidade do profesorado de cada centro escolar	4.197	0	1.3	17.9	40.8	40.1

DIMENSIÓN "AVALIACIÓN EN EIS"						
ÍTEMS	***MEDIA(4.156)***	***TD***	***D***	***I***	***A***	***TA***
7. Na etapa de ensino primario aínda non se deberían avalia-los comportamentos e actitudes do alumnado con respecto á igualdade dos sexos	4.188	40.4	40.8	16.6	1.6	0.6
15. A autoavaliación do profesorado resultaría fundamental para desenvolve-la igualdade de oportunidades dos sexos enos centros educativos	4.072	0.3	2.2	20.4	44.2	32.9
29. A avaliación da EIS debería centrarse nos comportamentos e actitudes do alumnado	4.207	0.6	1.3	11.9	49.2	37.0

5.7.5.1. Relacións entre variables de identificación e actitudes reflectidas na escala (EA TOTAL)

No ámbito das relacións que se perciben a través deste estudio con respecto ás variables de identificación acadan grande relevancia aquelas que se establecen entre algunhas desas variables e a actitude do profesorado ourensán de ensino primario de cara á EIS, dado que definen ámbitos de incidencia fundamentais para obter conclusións ó respecto.

Nesta liña atopámo-la existencia de diferencias significativas entre a variable **"UBICACIÓN DO CENTRO"** e a EA TOTAL (actitude amosada de cara ó desenvolvemento da EIS nos respectivos centros de ensino):

TÁBOA 133: Resultados da análise de varianza con UBICA como variable independente e EA TOTAL (Actitude ante a EIS) como variable dependente.

FONTES DE VARIACIÓN	SUMA DE CADRADOS	G.L.	CADRADOS MEDIOS	F	NIV. DE SIGNIFIC.
VARIANZA INTERGRUPO	1541.2844	2	770.6422	5.0640	.0068
VARIANZA INTRAGRUPO	48089.3237	316	152.1814		
TOTAL	49630.6082	318			

Elaboración propia

Proba de Scheffe

MEDIA	GRUPO	*3*	*2*	*1*
117.0488	***3***			
119.9333	***2***			
122.1449	***1***	*		

Elaboración propia

Dado que a diferencia das medias é significativa recurrimos ó cálculo de Scheffe por mor de averiguar entre que grupos se producen as diferencias. Esta proba asegúranos que tan só existen diferencias entre os centros urbanos e os centros rurais. É dicir o profesorado urbano amosa unha actitude máis negativa hacia a EIS que o profesorado que exerce no medio rural.A explicación deste dato pode atoparse na mesma estructuración diferencial que configura ó profesorado que desenvolve as súas funcións na cidade e no medio rural. En efecto, tal e como xa se indicou ó comenta-los datos referidos ás relacións entre as variables de identificación o profesorado da cidade caracterízase, alomenos no caso do ensino público, por unha maior idade dado que a cidade adoita constituí-la meta profesional da maioría do persoal docente vía concurso de translados e para ubicarse profesionalmente nela son necesarios moitos anos de servicio e polo tanto, en moitas ocasións, maior idade. Ademais no epígrafe referido comprobamos que na provincia de Ourense a cidade caracterízase pola existencia dunha maior poboación relativa dos docentes masculinos. Esta prevalencia do sexo masculino pode axudar a determinar esta situación de maior rexeitamento actitudinal ante a equiparación de oportunidades entre os sexos no ámbito educacional.A continuación recóllese a relación significativa da variable **"TITULARIDADE DO CENTRO"** coa actitude amosada hacia a EIS:

TÁBOA 134: Resultados da análise de varianza con TITULAR como variable independente e EA TOTAL (Actitude ante a EIS) como variable dependente.

FONTES DE VARIACIÓN	SUMA DE CADRADOS	G.L.	CADRADOS MEDIOS	F	NIV. DE SIGNIFIC.
VARIANZA INTERGRUPO	1659.0640	1	1659.0640	10.9632	.0010
VARIANZA INTRAGRUPO	47971.5442	317	151.3298		
TOTAL	49630.6082	318			

Elaboración propia

Podemos afirmar á vista da táboa que existen diferencias entre os centros públicos e os centros privados dado que a diferencia entre as medias é significativa (p = 0010). A actitude dos centros públicos hacia a EIS é máis favorable que a que se amosa nos centros privados. Semella que a interpretación deste dato vai cinguida exclusivamente ás prioridades impostas nos centros privados toda vez que é precisamente nestes -tal como se referiu na parte teórica deste traballo (Véxase por exemplo FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999)- onde as dotacións de recursos axeitados para a EIS adoitan ser maiores. De tódolos xeitos este dato coincide co afirmado no apartado de análise das relacións entre variables de identificación e variables curriculares onde se demostraba que a titularidade privada non constitúe de por si un incentivo para a promoción escolar da EIS.

De igual xeito resulta interesante comporba-los resultados da relación entre "EA TOTAL" coa **IDADE DO PROFESORADO**:

TÁBOA 135: Resultados da análise de varianza con IDADE como variable independente e EA TOTAL (Actitude ante a EIS) como variable dependente.

FONTES DE VARIACIÓN	SUMA DE CADRADOS	G.L.	CADRADOS MEDIOS	F	NIV. DE SIGNIFIC.
VARIANZA INTERGRUPO	2635.7220	2	1317.8610	10.1100	.0001
VARIANZA INTRAGRUPO	40018.1618	307	130.3523		
TOTAL	42653.8839	309			

Elaboración propia

Proba de Scheffe

MEDIA	GRUPO	*3*	*2*	*1*
117.4746	*3*			
122.7738	*2*	*		
126.1667	*1*	*		

Elaboración propia

Podemos sinalar á vista dos datos que a actitude hacia a EIS varía en función dos grupos de idade do persoal docente. O cálculo de Scheffe asegúranos que existen diferencias significativas entre o grupo de profesores e profesoras de máis idade (*"Máis de 50 anos"*), -que presenta unha actitud máis negativa hacia a EIS- e cada unha das restantes categorías de idade (*"Menos de 30 anos"* e *"Entre 30 e 49 anos"*).

Tal diferenciación débese, ademais de a factores que integran a relación entre os compoñentes do binomio "maior idade" e "maior conservadurismo ideolóxico", a outras cuestións relacionadas coa diferente formación académica -o profesorado de máis idade accedeu ó sistema educativo en todo caso con anterioridade á *Ley General de Educación* de 1970, mentres que o profesorado de menor idade tivo acceso á educación formalizada nos anos de apertura do franquismo- e pola distinta formación inicial para a función docente recibida así como polas condicións nas que se desenvolveu a respectiva práctica educativa por parte de cada profesorado.

A variable **"SEXO"** tamén aparece como un elemento diferencial con respecto ás actitudes ante a EIS:

TÁBOA 136: Resultados da análise de varianza con SEXO como variable independente e EA TOTAL (Actitude ante a EIS) como variable dependente.

FONTES DE VARIACIÓN	SUMA DE CADRADOS	G.L.	CADRADOS MEDIOS	F	NIV. DE SIGNIFIC.
VARIANZA INTERGRUPO	2541.1412	1	2541.1412	17.1066	.0000
VARIANZA INTRAGRUPO	47089.4669	317	148.5472		
TOTAL	49630.6082	318			

Elaboración propia

Existen diferencias significativas en función do sexo do profesorado: as profesoras teñen unha actitude máis favorable que os profesores hacia o tratamento da EIS nos centros de ensino de educación primaria da provincia de Ourense. Esta situación atopa unha clara

explicación no feito de que a muller foi tradicionalmente o suxeito sufridor e víctima da discriminación sexista o que implica que asuma unha maior implicación no que atinxe á superación da mesma.

A actitude hacia a EIS varía do mesmo xeito en función da variable **"ESTADO CIVIL"** do profesorado. Vexámo-la táboa ó respecto:

TÁBOA 137: Resultados da análise de varianza con ESTADO como variable independente e EA TOTAL (Actitude ante a EIS) como variable dependente.

FONTES DE VARIACIÓN	SUMA DE CADRADOS	G.L.	CADRADOS MEDIOS	F	NIV. DE SIGNIFIC.
VARIANZA INTERGRUPO	1731.9933	3	577.3311	3.7840	.0109
VARIANZA INTRAGRUPO	47449.5496	311	152.5709		
TOTAL	49181.5429	314			

Elaboración propia

Proba de Scheffe

MEDIA	GRUPO	*4*	*3*	*1*	*2*
105.5714	***4***				
119.7778	***3***				
120.1127	***1***	*			
121.3470	***2***	*			

Elaboración propia

Dado que as diferencias entre as medias resultan significativas podemos concluír que existe diferente actitude hacia a EIS en función do estado civil do profesorado. Ademais o cálculo de Scheffe permítenos asegurar que a actitude hacia a EIS do profesorado divorciado ou separado é significativamente máis negativa que a do profesorado solteiro ou casado.

Tamén a variable **"ANOS DE EXERCICIO"**, que se refire á experiencia docente do profesorado, proxéctase sobre a configuración da actitude hacia a EIS:

TÁBOA 138: Resultados da análise de varianza con EXERCICIO como variable independente e EA TOTAL (Actitude ante a EIS) como variable dependente.

FONTES DE VARIACIÓN	SUMA DE CADRADOS	G.L.	CADRADOS MEDIOS	F	NIV. DE SIGNIFIC.
VARIANZA INTERGRUPO	1388.2077	2	694.1038	4.5201	.0116
VARIANZA INTRAGRUPO	47910.5352	312	153.5594		
TOTAL	49298.7429	314			

Elaboración propia

Proba de Scheffe

MEDIA	GRUPO	*3*	*2*	*1*
118.9755	*3*			
121.9167	*2*			
126.6500	*1*	*		

Elaboración propia

Á vista da táboa podemos asegurar que existen diferencias significativas entre as categorías que configuran a antigüidade profesional do profesorado ourensán de ensino primario e a actitude amosada hacia a EIS na escola. O cálculo de Scheffe aclara que estas diferencias prodúcense entre o grupo de mestres e mestras que teñen máis de 15 anos de exercicio docente e o profesorado con menos de 5 anos de traxectoria profesional. Este feito resposta basicamente á mesma etioloxía que a xa referida anteriormente en relación á idade do profesorado (formación inicial, características da práctica educativa...).

Por último constatamos diferencia significativa entre as medias de **TITULACIÓN ACADÉMICA** do profesorado e EA TOTAL:

TÁBOA 139: Resultados da análise de varianza con ACADEMIC como variable independente e EA TOTAL (Actitude ante a EIS) como variable dependente

FONTES DE VARIACIÓN	SUMA DE CADRADOS	G.L.	CADRADOS MEDIOS	F	NIV. DE SIGNIFIC.
VARIANZA INTERGRUPO	3107.1773	4	776.7943	5.1926	.0005
VARIANZA INTRAGRUPO	46374.4862	310	149.5951		
TOTAL	49481.6635	314			

Elaboración propia

Proba de Scheffe

MEDIA	GRUPO	*1*	*6*	*2*	*3*	*5*
119.4630	*1*					
122.0000	*6*					
126.9565	*2*	*				
130.8000	*3*					
132.0000	*5*					

Elaboración propia

O cálculo de Scheffe especifica que existen diferencias significativas entre o profesorado que posúe o título de diplomatura e aquel profesorado que posúe unha licenciatura nas áreas Pedagoxía ou Psicopedagoxía. Esta situación semella lóxica se a contemplamos dende o principio de que os estudios superiores nalgún dos ámbitos citados permiten unha maior cualificación profesional do persoal que traballa no ensino e sitúan ó profesorado ante cuestións relevantes da acción educativa que habitualmente poden permanecer ocultas para a maioría dese profesorado.

5.7.5.2. Conclusións referidas ás actitudes do profesorado en relación ás distintas dimensións

Tal como xa foi indicado con anterioridade, as actitudes dos mestres e mestras ourensáns son claramente favorables ó tratamento da educación para a igualdade entre os sexos nos centros escolares. Ademais tales actitudes aparecen definidas por unha constante de notable persistencia habida conta da concentración de respostas nas categorías superiores.

Outro factor relevante a ter en conta é a elevada homoxeneidade acadada por cada unha das dimensións que configuran o constructo *"Educación para a Igualdade entre os Sexos"* tal como aparece definido neste estudio. En efecto as puntuacións medias de cada dimensión apenas difiren: a puntuación media mínima corresponde á dimensión *"Obxectivos da EIS"* (3.999) e a puntuación máxima corresponde á dimensión *"Recursos na EIS"* (4.296). Convén de tódolos xeitos facer algunhas consideracións en relación a cada unha das sete dimensións do estudio.

Con respecto á dimensión referida ós **obxectivos** compróbase que o profesorado considera que o desenvolvemento da EIS na escola podería implicar unha variación cualitativa positiva do clima relacional do centro (66.8 %). Tal crenza acompáñase dunha prospectiva positiva

hacia o propio desenvolvemento persoal do alumnado (86.8 %), hacia a súa capacidade de análise crítica (74.6 %), hacia a súa capacidade de respecto ante o feito diferencial (73.7 %), así como no eido das interaccións relacionais do alumnado (83.4 %). Cómpre destaca-lo feito de que a porcentaxe de indiferencia ó respecto desta dimensión é significativamente elevada e mesmo, con respecto a algúns ítems, é altísima -superior incluso ó 30 %- dato que podería ser interpretado como froito da carencia dunha reflexión profunda sobre a estructura e alcance da EIS no ámbito escolar.

O profesorado ourensán considera que os **contidos** de EIS deberíanse desenvolver na totalidade das áreas curriculares do ensino primario (82.4 %). A prioridade dentro dos contidos desenvolvidos é outorgada ós de tipo actitudinal e procedemental (77.2 %) en concordancia coa necesidade expresada de canaliza-la EIS hacia a creación de actitudes como núcleo de acción neste eido (83.4 %). Manifféstase tamén a necesidade de traballar na escola pola transformación do sexismo implantado en ámbitos distintos ó estrictamente escolar, especialmente na familia, no fogar, etc. (68.9 %). Esta mesma tendencia aparecerá claramente definida no desexo de que as actividades de EIS realizadas na escola teñan proxección fóra do ámbito escolar (94.2 %). De tódolos xeitos a porcentaxe de indiferentes ó respecto do tratamento das manifestacións sexistas producidas fóra da escola (28.2 %) sinala tal vez a necesidade de debate nos centros sobre as relacións familia-escola cando menos neste ámbito.

No eido da dimensión da **metodoloxía** cabe facer fincapé no rexeitamento maioritario que o profesorado presenta ante a necesidade de potenciar unha discriminación positiva hacia a muller como suxeito de educación (73.9 %). Este rexeitamento maioritario é constatado tamén por BONAL (1997, p. 26). Para valorar na súa xusta medida este dato cómpre ter en conta que a maioría do profesorado que expresa esta opinión é de sexo feminino. Igualmente ten relevancia a aposta polos métodos baseados en formatos de tipo grupal ou interactivo (73.0 %). É necesario salientar que, en relación con esta dimensión, o profesorado presenta un elevado índice de indiferencia en calquera dos ítems que a vertebran (26.6 % e 23.8 % respectivamente). Esta característica tal vez poida ser atribuída a unha escasa reflexión sobre de cuestións metodolóxicas de tipo puntual.

O profesorado está basicamente de acordo con que os **recursos e materiais** para desenvolve-la EIS nos centros escolares han de estar orientados hacia a realidade na que o alumnado se atopa vitalmente ubicado (89.6 %). Tamén existe consenso á hora de asignar un

papel como recursos didácticos ós medios de comunicación (80.6 %), así como á función da Administración como proveedor de materiais didácticos axeitados para a EIS (80.3 %). A pesar disto tamén se fai unha atribución de responsabilidades ó propio profesorado na elaboración de material didáctico para EIS nos respectivos centros escolares (75.8 %).

Aínda considerando a existencia dunha alta porcentaxe de indiferencia ó respecto (21.3 %) é maioritario o desexo do profesorado ourensán de que as **actividades** de EIS sexan desenvolvidas dentro do horario lectivo (76.8 %) e de que o seu tratamento non se reduza a xornadas de tipo conmemorativo (86.2 %).

A **formación do profesorado** en EIS é sentida como unha necesidade que debe ser canalizada mediante o papel relevante atribuído -cunha significativa porcentaxe de indiferencia (21.0 %)- á Administración Educativa (76.1 %). En efecto tal función aparece concretada tanto na necesidade de que se produza unha formación inicial en EIS (83.7 %), como na demanda de que dende os Centros de Formación e Recursos se canalice axeitadamente a formación continuada en EIS do profesorado (80.9 %). Mesmo se plantexa, de xeito maioritario, que a EIS poida servir de núcleo para actividades de formación continuada xurdidas no marco do centro educativo e caracterizadas pola súa descentralización: seminarios permanentes, grupos de traballo ou proxectos de formación e asesoramento en centros (80.2 %).

A atribución referida á función de desenvolve-la EIS no ensino primario é proxectada claramente sobre a totalidade do profesorado de cada centro de ensino (80.9 %), rexeitando maioritariamente a existencia de persoal docente especialista en EIS coa atribución funcional de desenvolvela (80.9 %). Os elevados índices de indiferencia amosados en varios dos ítems referidos ós **axentes de EIS** -que acadan o 21.3 % no ítem referido á elaboración de material para EIS polo propio profesorado- deben de ser interpretados como tendencia residual a non asumir explicitamente as responsabilidades prácticas derivadas dos postulados defendidos pola xeralidade do profesorado ou como consecuencia lóxica das propias carencias formativas neste eido (ALBERDI, 1987).

En consecuencia co manifestado noutras dimensións o profesorado sostén que a **avaliación** do alumnado debe de centrarse nas actitudes e comportamentos (86.2 %). Áfirmase a necesidade de levar a cabo a avaliación, no ámbito da EIS, na totalidade dos niveis do ensino

primario (81.2 %) e de realizar procesos autoavaliativos entre o propio profesorado (77.1 %) aínda que neste último aspecto volve presentarse outra vez unha elevada porcentaxe de profesorado que expresa ante tal postulado a súa indiferencia (20.4 %) posiblemente por mor do compromiso profesional que na práctica implicaría.

5.8. DISCUSIÓN DOS RESULTADOS

De cara á organización e estructuración das conclusións imos segui-la mesma orde na que se enunciaron os obxectivos e hipóteses do noso proceso de investigación aínda que empezaremos facendo unha referencia ás características xerais do profesorado da etapa de ensino primario da provincia de Ourense.

A xeito de introducción inicial podemos configura-lo prototipo do persoal docente ourensán no ensino primario como unha muller (62.1 %), que se atopa casada (68.7 %), que ten unha idade situada entre 30 e 49 anos (52.7 %), cunha antigüidade profesional de máis de 15 anos (51.1 %) e que posúe a titulación académica de diplomatura (84.6 %).

Sometendo estes datos a contraste en relación ós ofrecidos como froito doutros estudios ou procesos de investigación obtemos algúns elementos para a análise evolutiva das características do profesorado. Así con respecto á distribución de sexos no profesorado ourensán de primaria amosada por BENSO (1996, p. 41) podemos concluír que o número de mulleres na ensinanza primaria aparece agora como sensiblemente inferior -a autora situaba tal número nun índice do 75.96 % do profesorado- e máis aproximado á media que esta mesma autora facilitaba para a totalidade do Estado Español (63.2 %)[467].

Os nosos datos corroboran os expresados polo CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (1994, p. 76) e pola FUNDACIÓN SANTA MARÍA (1993, p. 22) que tamén salientan o predominio da muller sobre o varón no que respecta ó profesorado de ensino primario. Neste último estudio citado sinálanse como causas desta situación as maiores posibilidades femininas na ensinanza de nenos e nenas e un posible descontento masculino hacia os salarios

[467] *Cómpre sinalar que aquel estudio referíase ó profesorado dos oito cursos que constituían a extinta Educación Xeral Básica (EXB), desbordando polo tanto o campo estricto da educación primaria (alumnado de 6-11 anos).*

con que se retribúe a acción docente na ensinanza primaria e hacia o reducido grao de satisfacción que se adoita atribuír socialmente a esta actividade. Esta relación entre xénero e estatus docente -coa conseguinte diminución do profesorado feminino nos niveis máis elevados dos sistemas educativos- constátase dun xeito xeralizado na maioría dos países adscritos ás formas de vida do occidente europeo (INCE, 1999, pp. 60-72)[468]. A existencia desta "feminización" do ensino primario así como as posibles causas da mesma xa quedaron analizadas na parte teórica do noso estudio.

En relación á idade e á antigüidade profesional do profesorado os nosos datos coinciden substancialmente cos aportados pola FUNDACIÓN SANTA MARÍA (1993, p. 27) e co INCE (1999, p. 71) para o total do Estado Español, figurando como implicacións máis relevantes destes datos o feito de que o profesorado ourensán formouse profesionalmente, dun xeito maioritario, durante os anos finais do franquismo e durante os primeiros anos democráticos, establecéndose así unha clara ruptura cultural en relación ó profesorado de máis idade e formado profesionalmente nas anteriores etapas.

Os datos medios aportados ó respecto da idade do profesorado polo INCE (1999, p. 70) para os países europeos do contorno de España son bastante diferentes. En efecto nese estudio a porcentaxe media do profesorado de ensino primario que no ano 1996 desenvolvía o seu labor docente na etapa de ensino primario, cunha idade de entre 30 e 49 anos, era do 63 %. Ante esta situación deberemos de concluír que a poboación docente ourensá é de maior idade que a que cabería considerar como indicador normalizado no marco europeo.

En relación especificamente ó obxectivo nº 1 dos plantexados ó inicia-lo proceso de investigación destacámo-la actitude marcadamente favorable do profesorado de primaria ourensán hacia a educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos. Simultaneamente isto ven confirmar de xeito claro a nosa hipótese nº 1. Por outra parte constatamos que o profesorado outorga unha grande relevancia a cada un dos compoñentes curriculares, sendo tan só do 23.5 % o índice de profesorado que considera que existe un tratamento abundante da EIS nos nosos centros escolares.

---

[468] *A OCDE estudiou nos últimos tempos a evolución da relación entre sexo e composición do persoal docente europeo: en 1995 e 1998 este estudio realizouse dun xeito xeral e en 1997 centrouse exclusivamente no ámbito da educación matemática.*

Con respecto ás limitacións que afectan ó tratamento da EIS nas escolas da provinica de Ourense -obxectivo nº 2- constatamos que a maioría do profesorado da etapa de ensino primario nesta provincia centra tales dificultades en factores claramente extrínsecos: escasez de apoio institucional ó respecto (65.2%), carencias de materiais didácticos (46.6 %) e sobrecarga que se produce nos programas escolares (42.0%). Pola contra unicamente un 35.1 % asume a existencia de carencias de motivación ó respecto e o 21.0% sitúa as necesidades formativas como dificultade significada. Estes datos corroboran tamén a nosa hipótese nº 2.

A hipótese nº 3 -relacionada á súa vez co obxectivo nº 3 do noso estudio- refírese á percepción, por parte do profesorado de ensino primario ourensán, de dificultades específicas para a provincia de Ourense relacionadas coa loita contra a discriminación sexista. Tales dificultades son recoñecidas por máis da metade do profesorado de primaria -52.7 %- co que se confirma a nosa hipótese.

As limitacións estructurais presentes na provincia de Ourense aparecen referidas a rasgos de configuración demográfica, económica, social e ideolóxico-cultural particulares deste contexto provincial: elevada prevalencia de envellecemento poboacional, estructura e relacións sociais aínda vixentes e ligadas ó mundo ruralizado tradicional, conservadurismo ideolóxico, sólida implantación de elementos culturais de raíz patriarcal, etc. Esta atribución coincide basicamente coa sinalada en diferentes estudios especializados que teñen como referente este ámbito provincial (Véxase por exemplo BENSO e TARRÍO, 1987; BENSO, 1989 ou REQUEJO, 1989).

Os contidos maioritariamente desenvolvidos no tratamento da EIS nos centros escolares da provincia de Ourense son aqueles que están referidos ás manifestacións sexistas dentro do propio ámbito escolar -este tópico é esencial para o 45.8 % do profesorado-, no marco das relacións familiares e do fogar -o 54.5 % califica de esencial a este tópico- e nas relacións persoais, fundamental para o 46.7 %.

Ademais os mestres e as mestras estudiados aseguran que o seu traballo no eido da EIS céntrase de xeito prioritario nos aspectos procedementais (34.2 %) e actitudinais (32.6 %), abordando en menor medida aspectos meramente conceptuais. A partir destes datos podemos deducir que a nosa hipótese nº 4 queda corroborada polos resultados do noso estudio aínda

que é necesario tomar en consideración matizacións referidas á presencia simultánea e intensa de contidos de tipo actitudinal.

Con respecto á introducción curricular da EIS o profesorado ubícase basicamente dende dous posicionamentos: dun lado as carencias de coñecementos, de estratexias metodolóxicas, de vontade ou mesmo de tempo, levan a determinado profesorado a desenvolve-la EIS de xeito aillado e asimilado a outra área calquera, tal como se faría dende postulados tradicionais do ensino. Doutro lado aparece unha maioría do profesorado que trata a EIS dun xeito integrado e en relación con tódalas demais áreas curriculares ou con boa parte das mesmas.

No que respecta á metodoloxía empregada o profesorado opta maioritariamente -62.1 %- por un modelo interdisciplinar para o tratamento escolar da EIS aínda que un 27.9 % considera que se debería de plantexar como área específica. Confírmase polo tanto a nosa hipótese nº 6 ó respecto. No eido das estratexias metodolóxicas empregadas polo profesorado para o tratamento da EIS as máis utilizadas son a investigación e o descubrimento individual así como o traballo en pequenos equipos. Isto supón unha planificación exhaustiva da actividade docente e unha maior implicación do alumnado supoñendo un apoio para o uso de metodoloxía interdisciplinar toda vez que alumnos e alumnas manexan información de campos diversos e recurren a coñecementos ubicados en distintas áreas.

O número de actividades realizadas referidas a EIS semella, tralo estudio, suficiente ou abundante (66.8 %) e pódese considerar frecuente a realización dun seguimento das mesmas de cara a comproba-la súa incidencia real (71.3 %). Este dato indica taxativamente que non se ve confirmada a nosa hipótese nº 5.

Os recursos empregados con maior frecuencia son os audiovisuais, o material bibliográfico e o material de manipulación. Pola contra constatamos unha moi escasa utilización de material informático nos centros de ensino primario. Esta limitación semella ser consecuencia da aínda escasa implantación deste medio nos centros escolares, da deficiente cultura instrumental do profesorado ó respecto e da non abundancia de material didáctico editado informaticamente, alomenos para a etapa de ensino primario. A procedencia do material e dos recursos didácticos empregados na EIS é moi variada -producción editorial, medios de comunicación, Administración, elaboración persoal- amosándose un peso similar entre a totalidade das fontes de tal material aínda que máis da metade do profesorado -51.1 %-

emprega recursos didácticos orixinados dalgún xeito na Administración Educativa o que confirma parcialmente a nosa hipótese nº 7. As dotacións de recursos son conceptuadas maioritariamente como escasas ou moi escasas -65.8 %- confirmando así o resto da mesma hipótese. Isto debería implica-la necesidade dun lóxico esforzo da Administración Educativa a nivel autonómico e a nivel provincial para unha incentivación dos centros escolares en termos de materiais con aplicación no desenvolvemento da EIS.

Con respecto á relevancia atribuída ós axentes da EIS no ensino primario -obxectivo nº 5- mestras e mestres ourensáns sinalan como axente básico ó propio profesorado -é catalogado como o axente con maior relevancia polo 71.5 %- o que confirma a nosa hipótese nº 8).

Inmediatamente despois do profesorado aparece sinalado o Centro de Formación e Recursos que é seleccionado como segundo axente en importancia polo 32.6 % e como terceiro axente polo 22.9 %. A Inspección Educativa tamén ocupa un posto significado en relevancia atribuída dado que o 16.3 % asígnalle o segundo posto e o 21.0 % atribúelle o terceiro posto. A orde de relevancia que suxiren estos datos é acorde coa que se expresa na valoración -referida ós axentes formativos en xeral e non especificamente á equiparación de oportunidades entre os sexos- facilitada pola FUNDACIÓN SANTA MARÍA (1993, p. 148); segundo esta fonte a valoración dos centros de formación para o profesorado acadaba un 35.6 % e a valoración atribuída á Inspección Educativa ubicábase no 28.3 %.

Destes datos semella desprenderse a necesidade de que exista unha acción coordinada entre a Inspección e os Centros de Formación e Recursos para incidir con maiores niveis de logro no traballo que sobre EIS desenvolve o profesorado na aula. Pola contra os mestres e as mestras atribúen un pequeno papel na construcción da EIS no marco escolar a outros axentes tales como ó persoal técnico especializado ou ás asociacións de pais e nais. Isto último parece evidenciar unha dificultade real para traballar ó mesmo tempo no ámbito escolar e no espacio familiar e para outorgar continuidade á EIS superando o marco puramente escolar.

As estratexias de avaliación empregadas -o seu coñecemento conformaba o obxectivo nº 6- vertébranse sobre todo en torno á observación de comportamentos do alumnado como factor de comprobación da incidencia da EIS que foi desenvolvida na aula (40.4 %). Os formatos de avaliación máis tradicionais -exames, análise de traballos...- son considerablemente menos utilizados (14.7 % e 27.9 % respectivamente). Este dato ven rexeita-la nosa hipótese nº 9. De

tódolos xeitos aínda é considerable o número de mestres e mestras que obvian sempre ou frecuentemente o seguimento das actividades de EIS desenvolvidas -en total un 32.9 % do profesorado- actuación sen dúbida potenciada polo feito de que os espacios transversais aparecen representados a miudo no imaxinario profesional docente como ámbitos de acción didáctica relativamente desestructurados e con niveis de formalidade inferiores a doutros espacios curriculares. Desta maneira plantéxase a necesidade de accións formativas que fundamenten a relevancia da avaliación e sinalen estratexias axeitadas para a articulación da mesma no eido da EIS.

O obxectivo nº 7 refírese á necesidade e condicións da formación continuada do profesorado ourensán no ámbito da EIS. A conclusión ó respecto indica que o 61.4 % do profesorado sinte a necesidade dunha maior oferta formativa para un tratamento didáctico optimizado da EIS, corroborándose claramente, polo tanto, a nosa hipótese nº 10. As responsabilidades na articulación desta formación son atribuídas polo profesorado de ensino primario da provincia de Ourense sobre todo á Administración Educativa (79.9 %) e ó propio profesorado (59.2 %). Salienta, curiosamente, o dato de que un número elevado de mestres e mestras (41.1 %) atribúe responsabilidades na súa formación a entidades de tipo feminista o que pode ser interpretado como froito da pervivencia de determinados estereotipos, cronoloxicamente desclasados, que asignan o avance hacia unha educación baseada na igualdade de oportunidades entre os sexos a axentes externos con grande proxección social, atribuíndo menor importancia á acción particular do profesorado.

En canto ás estratexias de formación en exercicio destaca o dato de que o 43.6 % do profesorado demanda procesos de autoformación e de formación en EIS que sexan xestionados nos propios centros escolares -proxectos de formación e asesoramento, seminarios permanentes e grupos de traballo- o que implica, en principio, unha maior contextualización e adaptación ás condicións reais dos centros de ensino. No que respecta ás temáticas de EIS habitualmente desenvolvidas nas actividades de formación deseñadas ata o momento cabe sinalar que os contidos percibidos como máis desenvolvidos son os aspectos relacionados co sexismo no ámbito escolar e co sexismo contextualizado no seo do fogar. De acordo con esta situación semella necesario desenvolver nas actividades formativas de EIS contidos centrados tanto na presencia do sexismo no ámbito das relacións persoais como na propia dimensión social do fenómeno sexista.

Por último resumiremos algunhas das aportacións de máis saliencia que ofrece a análise das relacións entre variables (obxectivo nº 8).

Tal e como era de esperar, por mor das especiais características da movilidade do profesorado, a media de idade dos centros rurais de primaria da provincia de Ourense é considerablemente máis baixa que a dos centros ubicados en medio urbano. Do mesmo xeito constatamos que nos centros urbanos o profesorado posúe máis anos de exercicio profesional que no medio rural. Ademais, loxicamente, a antigüidade profesional do profesorado correlaciona positivamente con aquelas variables que conteñen algún compoñente temporal na súa vertebración: estado civil e a titulación académica acadada.

Con respecto á actitude hacia a EIS concluímos que os mestres e as mestras da provincia de Ourense que exercen nos centros situados no núcleo urbano amosan unha actitude global máis negativa que a que presenta o persoal docente que traballa no medio rural. Igualmente a actitude é mais positiva nos centros públicos que nos centros privados. Constatamos ademais unha variación de dita actitude en función da idade -o profesorado de máis de 50 anos amosa unha actitude máis negativa que a do profesorado situado noutros tramos de idade- e en función do sexo: a actitude das profesoras é máis favorable que a dos profesores. Este dato coincide totalmente co expresado por BONAL (1997, p. 26). Na mesma liña constatamos que tamén se produce variación da actitude hacia a EIS en función dos anos de traxectoria profesional do profesorado: a do persoal docente con máis de 15 anos de servicio é máis negativa que a do profesorado de menos de 5 anos de exercicio profesional. Por último a actitude hacia a EIS do profesorado de ensino primario ourensán con estudios de licenciatura nos campos de Pedagoxía ou de Psicopedagoxía é máis positiva que a que amosa o profesorado diplomado. Cómpre lembrar que o profesorado adoita ter dificultades para recoñece-las súas propias actitudes sexistas e para recoñece-las na súa práctica educativa (BONAL, 1997, p. 25; FEIXAS e LUQUE, 1998, p. 56).

O persoal docente de maior idade -máis de 50 anos- así como aquel que conforma a categoría de maior antigüidade profesional -máis de 15 anos- tende a primar no tratamento da EIS os contidos de tipo conceptual mentres que o profesorado máis novo -vital ou profesionalmente- céntrase sobre todo nos aspectos procedementais e actitudinais.

Nos centros rurais o número de actividades realizadas en relación á EIS é significativamente maior que o realizado nos centros da cidade ou da súa periferia. Do mesmo xeito o número de actividades de EIS realizadas é moito máis elevado no caso das profesoras que no dos profesores. As profesoras propoñen, ademais, a realización dun número considerablemente maior de actividades extraescolares que os varóns e buscan con máis persistencia a implicación das familias no desenvolvemento de aspectos relacionados coa igualdade de oportunidades entre ámbolos sexos.

Nos centros urbanos é frecuente un tratamento da educación equiparadora non integrado nas diversas áreas curriculares senón desenvolvido especificamente como se dunha materia máis se tratara. Esta diferencia de formato constátase tamén entre os centros públicos -nos que é común a integración da EIS- e os centros privados nos que existe unha notable tendencia a un tratamento deslindado da mesma. Recordemos ó respecto que ROSALES (1999a, p. 286) sostén que é minoritario o profesorado que desenvolve un tratamento sistemático dos temas transversais. A integración na totalidade das áreas curriculares semella constituí-la opción maioritaria para trata-la EIS na aula para o profesorado que ten menos de 50 anos de idade -tamén para o que ten menos de 15 anos de servicio-; o resto do profesorado decántase en boa medida por un tratamento específico e deslindado.

Mentres que nos centros rurais se rexeita a clase convencional como estratexia metodolóxica fundamental para aborda-la igualdade de oportunidades no núcleo urbano é máis frecuente tal formato. O mesmo se constata con respecto á idade e antigüidade do persoal docente de primaria na provincia de Ourense: o profesorado máis novo -en anos e en exercicio docente- tende a rexeita-la clase convencional como estratexia utilizada para o tratamento escolar da EIS mentres que este é o formato metodolóxico preferido polo profesorado de maior idade e de longo percorrido profesional.

Nas escolas ubicadas no medio rural ourensán constátase unha notable utilización do traballo en equipo para desenvolve-la EIS polo que cabe resalta-la optimización que en termos de productividade isto implica de acordo con GAIRÍN e FEIXAS (1999, p. 64). Esta estratexia metodolóxica posúe notable implantación entre o profesorado máis xove.

A investigación individual é un método moi utilizado polos mestres e mestras de menor idade producíndose xeralmente un rexeitamento de tal estratexia entre o profesorado máis vello.

Pola súa parte as referencias ou celebracións institucionais –"efemerización"- de diversos aspectos dentro do ámbito da EIS a nivel de centro escolar como totalidade son apoiadas sobre todo, como principio metodolóxico preferencial, polo profesorado ourensán que supera os 50 anos.

Os recursos didácticos para o tratamento escolar da equiparación de oportunidades entre os sexos son máis escasos no medio rural que no medio urbano. Tal escasez é especialmente percibida polo profesorado dos centros públicos mentres que permanece máis oculta para o profesorado do ensino privado.

No contexto ourensán o material didáctico de tipo bibliográfico é utilizado sobre todo polo profesorado de maior idade -máis de 50 anos- ou de maior antigüidade docente -superior a 15 anos- mentres que para o resto do profesorado de educación primaria tal utilización redúcese de xeito considerable.

Nos centros escolares ubicados no espacio rural é relativamente máis frecuente que nos situados no ámbito urbano o uso de material de manipulación para traballa-la EIS. Este material é empregado con maior frecuencia nos centros públicos que nos centros privados.

A utilización de materiais informáticos revélase máis frecuente nos centros de primaria situados na cidade que nos centros rurais. Estes recursos son de uso máis común nos centros privados que nos centros públicos. Do mesmo xeito o profesorado de menor idade -menos de 30 anos- ou de pequena traxectoria profesional é máis proclive á utilización de material didáctico informático para o tratamento da EIS na escola que o resto do profesorado ourensán do ensino primario.

Nas escolas rurais da provincia de Ourense semella ser frecuente a elaboración persoal de materiais e recursos a cargo do profesorado mentres que nos centros da cidade tal elaboración é minoritaria amosándose en cambio como consumidores daqueles recursos e materiais producidos pola Administración Educativa, que á súa vez son de menor uso nas escolas rurais da provincia. Esta elaboración de recursos para a EIS resulta tamén predominante nos centros

escolares públicos en relación ós centros privados. O profesorado con menos de 50 anos de idade -tamén o que ten menos de 15 anos de servicio- tende a utilizar máis o material didáctico autoelaborado que é maioritariamente rexeitado entre o persoal docente de máis idade.

Sen embargo a utilización de recursos de producción editorial para traballa-la EIS na escola é practicada maioritariamente por mestres e mestras de idade superior a 50 anos, sendo práctica menos común entre o profesorado de menor idade.

O material didáctico para a EIS producido pola Administración Educativa de que dispoñen os centros privados resulta maior que o que teñen ó seu dispor os centros públicos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999). Este material é máis frecuente nos centros escolares con máis de 15 docentes na etapa de ensino primario que nos centros menos dimensionados. Tal situación resulta acorde coa atribución -supostamente xeralizada entre o profesorado- de inhibición no que respecta ó ámbito da EIS que plantexan AA. VV. (1991) e FREIXAS e FUENTES-GUERRA (1997). Tamén o profesorado de máis de 50 anos -ou aquel que posúe unha antigüidade superior a 15 anos de servicio- se revela como común empregador destes recursos didácticos mentres que o resto do profesorado ourensán é menos propenso á súa utilización.

Os medios de comunicación son preferentemente utilizados como recurso didáctico no tratamento da EIS polo persoal docente de menos de 50 anos así como polo profesorado con menos anos de exercicio profesional; por riba destes parámetros prodúcese un franco rexeitamento de tales recursos.

A cantidade de EIS desenvolvida revélase como considerablemente maior nos centros rurais que nos de ubicación urbana. Por outra parte mentres que o profesorado máis novo asegura desenvolver esta temática transversal con grande adicación cuantitativa, o profesorado con idade superior ós 50 anos leva a cabo un tratamento máis limitado da mesma. En xeral estes datos poden ser interpretados armonicamente con respecto á tendencia que, na opinión de ALBERDI (1987, p. 30), impele ó profesorado a non implicarse profundamente na loita contra o sexismo dende a súa práctica educativa. Ademais cómpre sinalar que as profesoras realizan un maior tratamento da EIS que os profesores.

Os procesos de seguimento das actividades realizadas aparecen máis implantados entre profesorado dos centros escolares rurais que nos centros situados noutras ubicacións. Tal seguimento é considerablemente máis frecuente entre o profesorado feminino que entre o masculino.

No ámbito dos núcleos temáticos desenvolvidos no tratamento escolar da EIS constátase que o eixo constituído polo sexismo na escola é percibido como máis relevante polas profesoras que polos profesores.

O núcleo temático referido ó sexismo no contexto do fogar acada maior relevancia nos centros da periferia urbana ourensá que nas demais localizacións dos centros de primaria. Este tópico presenta maior saliencia no ensino público que nos colexios privados. Igualmente revélase como moito máis importante para a profesora que para o profesor á hora de deseñar actuacións no marco da EIS na escola. Máis alá das cuestións diferenciais cabe considerar que existe entre o profesorado ourensán unha coincidencia global sobre a progresiva relevancia acadada polo núcleo temático referido á familia, coincidindo neste punto coas afirmacións de KUMRIA (1988, p. 88); ROSALES (1997d, pp. 126-127) e DAVID (Cit. por RAMBLA e TOMÉ, 1998, pp. 13-14).

Aínda que a sobrecarga nos progamas escolares aparece como obstáculo de cara ó tratamento da EIS na escola para o profesorado urbano tal percepción non é maioritaria entre o profesorado rural da provincia de Ourense. A mesma dificultade é recoñecida polo persoal docente dos centros de titularidade privada pero nos centros públicos non se considera como tal. Igualmente a saturación de programas escolares é percibida como dificultade para o desenvolvemento da EIS polo profesorado que ten máis de 50 anos de idade e aquel que supera os 15 anos de exercicio profesional mentres que entre o profesorado de menor idade e inferior percorrido profesional non se constata aquela apreciación. Polo demais o persoal docente feminino ourensán percibe en menor medida que os seus compañeiros varóns a sobrecarga nos programas escolares como obstáculo relevante.

A carencia de recursos e materiais didácticos para a EIS é máis percibida como problema en maior medida nos centros rurais que naquelas escolas ubicadas no marco urbano. Tamén nos centros escolares públicos esta limitación é sentida con maior intensidade que nos privados. Dita percepción semella unida tamén á idade do profesorado dado que aparece

expresada maioritariamente polo profesorado de menos de 50 anos de idade pero non polo profesorado que supera esa idade.

Do mesmo xeito a ausencia de motivación do profesorado é recoñecida como dificultade para o tratamento escolar da EIS polo profesorado ourensán que ten unha idade superior a 30 anos mentres que por debaixo desa idade constatamos certa resistencia a asumi-la existencia de tal dificultade.

En xeral as mestras realizan atribucións máis intensas que os mestres no que respecta ás carencias de apoio ó profesorado en tarefas relacionadas doa EIS.

As dificultades específicas para o caso da provincia de Ourense -Véxase por exemplo BENSO e TARRÍO (1987)- son denunciadas de xeito maioritario na zona rural e de xeito minoritario na zona urbana, de igual xeito que os centros públicos sosteñen a existencia de tales dificultades específicas en contra do que afirma o profesorado de centros privados. Os mestres e mestras con menos de 50 anos de idade -e o profesorado que non chega ós 15 anos de exercicio docente- perciben maioritariamente estas limitacións, ó contrario do que acontece entre o profesorado de maior idade e antigüidade profesional.

No que respecta á formación do profesorado no ámbito da EIS constatamos que o profesorado feminino expresa maior necesidade de formación que os docentes varóns.

O propio profesorado é considerado maioritariamente como axente relevante da súa propia formación no que atinxe á EIS en tódolos ámbitos escolares a excepción das escolas situadas na periferia urbana. Este dato coincide globalmente con ALBERDI (1987, p. 30). Dita función formativa aparece asignada ó profesorado de primaria ourensán basicamente nos centros públicos mentres que é máis rexeitada nos colexios privados.

O profesorado que desenvolve o seu labor educativo na periferia da cidade atribúe un significado papel formativo en EIS ás organizacións de tipo feminista que é maioritariamente rexeitado polo profesorado das escolas situadas tanto no medio rural como no medio urbano. Tal dato parece estar en contradicción coa afirmación de BONAL (1997, p. 103) de que en xeral o profesorado adoita maioritariamente situar como axentes no eido da discriminación sexista a institucións alleas á escola. Curiosamente o único tramo de idade que confire un papel como axente formador ás entidades de tipo feminista é o constituído polo profesorado

que ten entre 30 e 50 anos de idade (coincidindo basicamente cunha traxectoria profesional ubicada entre 5 e 15 anos). Resulta significativo que as mulleres apoien con maior insistencia este papel para o movemento asociativo feminista que os varóns.

Con respecto ás modalidades de formación do profesorado en EIS a preferencia expresada nas escolas rurais diríxese hacia a formación no propio centro mentres que os demais centros escolares amosan maior predilección por accións formativas de tipo presencial (cursos, xornadas, encontros...). A este respecto prodúcese unha clara dualidade en base á idade do profesorado: os mestres e mestras de máis idade -e tamén con maior historia profesional- apoian preferentemente as modalidades formativas presenciais mentres que o profesorado máis novo e de menos anos adicados á docencia opta por modalidades de formación desenvolvidas nos propios centros de ensino.

PROSPECTIVA:

ALGUNHAS PROPOSTAS DE ACTUACIÓN

PROSPECTIVA: ALGUNHAS PROPOSTAS DE ACTUACIÓN

Na superación da discriminación sexista -que supón un complexo proceso de deconstrucción cultural- posúe unha notabilísimo papel a actuación dende a educación formalizada desenvolvida no seo da institución escolar en particular durante aquelas etapas que configuran o ensino obrigatorio. O desenvolvemento desta función por parte da escola debe de estar encadrada neste intre no marco dunha necesaria reformulación das políticas educativas por parte das Administracións que se oriente hacia liñas de actuación facilitadoras de avances hacia a igualdade real de oportunidades entre os sexos e que permita supera-la mera escolarización mixta formal. Esta reformulación ha de caracterizarse por:

* Establecer directrices institucionais -que se concreten posteriormente en programas de actuación- ó respecto das actuacións da escola hacia o desenvolvemento da EIS no seu ámbito. Nesta dirección é necesario que se faciliten ós centros escolares as diversas propostas internacionais para a actuación equiparadora dende o eido educativo -Conferencias Mundiais sobre as Mulleres, Programas de Acción Comunitaria, etc.-, que se facilite ás escolas o coñecemento dos plans de actuación promovidos dende institucións de ámbito estatal ou autonómico implicadas na equiparación entre os sexos tales como os PIOM do *Instituto de la Mujer* a nivel do Estado Español ou os PIOMG do *Servicio Galego da Igualdade* na Comunidade Galega e que se colabore dende a escola con aqueles órganos específicos referidos ó eido educativo -entre estes salienta no marco da Comunidade Galega o Seminario Permanente de Educación para a Igualdade (SPEI)- que deseñan programas e actividades educativas no ámbito da EIS, que incentivan a participación dos centros escolares nas mesmas, que forman especificamente en diferentes eidos relacionados coa igualdade de oportunidades ó persoal docente, que convocan premios á equiparación, etc.

* Promove-lo debate, a investigación científica -tanto seguindo liñas novedosas como mantendo as xa existentes- e o intercambio de puntos de vista no ámbito da equiparación de oportunidades entre ámbolos sexos -creación de seminarios universitarios, etc.- difundindo os resultados entre os distintos axentes implicados na EIS.

* Desenvolve-la función de control pedagóxico con respecto ás diferentes prescipcións normativas relacionadas coa igualdade de oportunidades no ámbito educacional e a inclusión

de aspectos equiparadores nas directrices curriculares que guían a vida pedagóxica nos centros de ensino. A implicación do servicio de Inspección Educativa resultará imprescindible para esta finalidade.

* Promover convocatorias incentivadoras da calidade educativa -utilizando formatos tales como as licencias por estudios, os proxectos de investigación en acción, os proxectos de innovación educativa, ou outros similares- nos que o profesorado sexa artífice do desenvolvemento de distintos aspectos relacionados coa EIS.

No futuro será ademais necesario que a Comunidade Internacional, os diferentes Estados e as respectivas Administracións Rexionais ou Autonómicas, nos seus correspondentes ámbitos de incidencia, presten unha atención especial á equiparación de oportunidades e á loita contra o sexismo dende os ordenamentos lexislativos e normativos que inciden no campo educativo. Esta esixencia institucional actuará como catalizador do cambio actitudinal e de prácticas que en moitos casos resulta imprescindible. Nesta dirección mesmo cabe recomenda-la creación de organismos ou entidades específicas promovidas institucionalmente a diversos niveis e canalizadas hacia a potenciación da igualdade de oportunidades entre os sexos nas diferentes etapas educativas do ensino. A súa función incluiría a determinación de pautas de traballo, a elaboración e selección de materiais, o establecemento de directrices para a formación do profesorado, a avaliación de programas, etc. En calquera caso é fundamental unha acción coordinada dos diferentes organismos e entidades -asimilados ou non á Administración- relacionados coa equiparación entre os sexos.

Tamén a promoción de liñas de traballo comúns centradas en aspectos diferentes da EIS entre centros escolares de distintos países ou rexións europeas -estadías do profesorado, intercambios de alumnado, desenvolvemento de proxectos transnacionais, etc.- significará no futuro un incremento na densidade do tecido institucional internacional en relación á igualdade de oportunidades así como unha normalización das actuacións neste ámbito.

Revélase estrictamente necesario para futuros avances neste eido un labor de difusión social das pautas concretas para a superación do sexismo en cada ámbito específico: linguaxe, distribución de tarefas no fogar, publicidade, etc. A este respecto as campañas mediáticas de masiva incidencia presentan unha innegable relevancia polo que a súa xestión, producción e

difusión constituirá un adecuado complemento da acción desenvolvida dende outras instancias como a escola.

A escola como institución debe tomar conciencia do seu papel en relación ó sexismo. Para iso cómpre desenvolver unha actuación dirixida en primeiro lugar á análise da pervivencia sexista nas súas estructuras e no seu funcionamento que posteriormente constituirá a base sobre a que afronta-la superación das eivas atopadas. Tanto unha fase como a outra deberán de centrarse en dous ámbitos: o currículo educativo explícito que se desenvolve no centro escolar e a aqueles aspectos implícitos conformadores do currículo oculto presentes na institución escolar. Dentro dos aspectos curriculares máis explícitos deberase prestar unha especial atención a aquelas áreas nas que tradicionalmente maior cabida tivo a discriminación sexista: a educación física, as ciencias experimentais, a tecnoloxía, a educación plástica e visual, etc. Pola contra os aspectos ocultos sobre os que será necesario focalizar con máis intensidade a análise e as actuacións son a influencia do xénero na ostentación de funcións de liderazgo no seo da institución escolar, os parámetros da interacción entre profesorado e alumnado, as características da utilización real dos diversos espacios escolares, os elementos conformadores do pensamento e das actitudes do profesorado ó respecto dos factores que constitúen o sistema sexo-xénero, así como as condicións da asignación dos diferentes niveis educativos ó profesorado, etc.

A acción coeducativa da escola ha de estar construída sobre a súa propia capacidade para erixirse en axente dinamizador da comunidade social e cultural de referencia na que o centro escolar se ubica. Deste xeito a escola ha de colaborar e vencella-la súa acción á doutros axentes: movementos de renovación pedagóxica, asociacións de pais e nais do alumnado, asociacións de veciños e veciñas, etc.

Será necesario tamén orienta-la actuación dende a escola contra o sexismo para que se potencie e respete o feito diferencial que significa en si mesmo a pertenza a un sexo distinto. A meta pretendida non é igualar a homes e mulleres nos seus rasgos diferenciais constitutivos senón a da súa equiparación en termos de oportunidades, convertindo o feminino nun suxeito de coñecemento de igual peso específico que o masculino. Neste eido a presentación dentro das accións educativas de modelos masculinos e femininos prestixiados debe de constituír unha medida normalizada de acción no ámbito da EIS. A este respecto o debate referido á posible conveniencia de aplicación de estratexias de discriminación positiva na escola para as

alumnas ou á utilización de agrupamentos segregados segundo o sexo debe de dar lugar a posicionamentos claros e consensuados asumidos por parte do profesorado e dos demais axentes con participación na escola tendo en conta en todo caso o carácter excepcional, puntual e sempre axustado ós dictames da avaliación aplicada, que debe conleva-la adopción destas accións.

Deberase de incentivar entre o profesorado a adopción de procesos de investigación -de xeito preferente os de investigación-acción toda vez que posúen un notable potencial para a súa proxección sobre a práctica educativa- relacionados coa discriminación sexista no ámbito educativo. Esta promoción deberá de ir destinada tanto ó entrenamento nos procesos de investigación -especialmente por medio da formación continuada do profesorado- como á construcción e manexo de instrumentos axeitados para o traballo e para a difusión dos resultados. O profesorado deberá de ser entrenado nas distintas estratexias de traballo colexiado de cara á optimización dos referidos procesos de investigación.

De cara á potenciación da EIS no marco dos centros escolares podería ser moi conveniente a creación e activación de comisións específicas coa función de promover e dinamizar distintos aspectos relacionados coa reflexión sobre a presencia da discriminación sexista no ámbito escolar e coa promoción de accións concretas para a súa superación. Ditas comisións deberían estar formadas por representantes do profesorado e máis do alumnado e deberían de ser recollidas no PEC do centro.

Un dos ámbitos preferentes ós que se han de dirixi-las actuacións en EIS promovidas dentro da institución escolar é, por mor da súa omnipresencia e polo seu valor sintomático, o eido dos usos da linguaxe. Será necesario traballar nos centros escolares pola consecución dunha linguaxe que non discrimine nin oculte ó feminino. A utilización dunha linguaxe libre de formas do masculino xenérico ou da dualidade semántica en base ó xénero configura un vasto eido de actuación para a institución escolar. As propostas a este respecto han de dirixirse a distintos núcleos: as interaccións verbais entre persoas na escola, as rotulacións dos distintos espacios no centro educativo, as comunicacións oficiais, etc. Esta esixencia con respecto á linguaxe deberá de ser recollida no PEC que canaliza a acción educativa en cada centro escolar. Igualmente será necesario esixirlle á Administración dende os propios centros de ensino que sexan respetadas as formas non sexistas na linguaxe nas comunicacións entre Administración e os diferentes centros ou o profesorado. A este respecto será necesario que os

centros escolares coñezan e apliquen as diferentes recomendacións que para un uso non sexista da linguaxe se teñen feito dende moi diversos organismos e institucións.

O PEC, en tanto que instrumento regulador da acción educativa dos centros educativos, ha de recoller explicitamente parámetros que permitan actuar dende a institución escolar hacia a promoción da equiparación de oportunidades entre ámbolos sexos. Estes parámetros han de referirse tanto ás notas de identidade do centro -a partir dunha recolleita informativa previa que incorpore as características reais da relación entre ámbolos sexos no contorno social e cultural do centro de ensino- como ás finalidades pretendidas por medio dos procesos educativos así como ós diferentes aspectos organizativos que articulan a vida no centro escolar. Igualmente será necesario que o PEC constitúa un instrumento que oriente ó centro escolar hacia a súa proxección sobre o contorno socio-cultural próximo.

Os principios de acción do PEC relacionados coa equiparación de oportunidades entre os sexos deberán de transladarse ó respectivo Proxecto Curricular (PCC) e sobre as distintas unidades didácticas. A estos efectos é desexable un incremento dos esforzos de orientación e asesoramento ó profesorado -eido no que acadan unha entidade especial os Centros de Formación e Recursos- así como da actividade de apoio e control realizado polo servicio de Inspección Educativa. Dende o punto de vista da prospectiva isto conleva unha evidente necesidade de que ámbalas instancias traballen dun xeito especial cos equipos directivos dos centros de ensino primario en tanto que responsables da elaboración do PEC nos centros escolares de ensino primario (Artigo 86.1 do Decreto 374/96)[469].

É necesario que Administración Educativa, profesorado, movementos de renovación pedagóxica e editoriais elabore novas e amplas propostas de actividades específicas relacionadas coa EIS no ensino que se caractericen pola súa orixinalidade, adecuación a cada etapa educativa e capacidade de proxección sobre a vida cotiá. Esta aportación acada unha saliencia especial no contexto daquelas áreas curriculares nas que existe unha maior dificultade para a completa equiparación de oportunidades entre ámbolos sexos.

A optimización da acción educativa dende a escola esixirá no futuro que as actividades realizadas desborden o marco estricto da aula polo que a realización de actividades

---

[469] *O Decreto 374/96 de 17 de outubro aprobaba o Regulamento das escolas de educación infantil e dos colexios de educación infantil e primaria.*

extraescolares ofrecen un complemento fundamental que permitirá que se potencie a proxección escolar sobre o contorno social e cultural ó tempo que se incrementa a potencialidade e o alcance da propia acción no eido da EIS desenvolvida dende a institución escolar.

Será mester que exista un control sobre a presencia de elementos de discriminación sexista nos distintos recursos didácticos utilizados na escola. Neste senso acadan unha especial relevancia os libros de texto en tanto que constitúen recursos extremadamente utilizados na práctica educativa formalizada. A análise de rasgos de tipo sexista nos recursos didácticos -no caso dos libros esta análise refírese sobre todo ó léxico, ós contidos e ás ilustracións- debería de ser realizada polo propio profesorado nos centros escolares polo que a formación continuada do persoal docente atopa aquí un vector de grande interese. Neste eido semella moi recomendable a creación de organismos específicos e permanentes de apoio ó ensino -preferentemente con promoción institucional- para a orientación e mesmo para a execución deste control dos indicadores sexistas nos recursos didácticos. Estas instancias terían como función a de elaborar e difundir recomendacións para a superación das eivas sexistas nos materiais e recursos, debendo plantexar tamén a esixencia de cumprimento dos principios básicos ás editoriais e ós demais axentes elaboradores de recursos.

Cómpre poñer de relevo igualmente a estricta necesidade de incorporar dentro do menor prazo posible ó tratamento da EIS recursos didácticos referidos ás novas tecnoloxías da información e da comunicación. A este respecto o esforzo simultáneo da Administración Educativa e dos mesmos centros escolares resulta fundamental neste intre.

A importancia do profesorado como axente para a EIS leva aparellada de cara ó futuro implicacións relacionadas coa necesidade de supera-la tradicional "feminización" da profesión docente, fenómeno este que se ubica con especial intensidade no eido das primeiras etapas do proceso educativo regulado -educación infantil e primaria- e que incide considerablemente sobre o desenvolvemento profesional do profesorado. A Administración Educativa ha de facer pois esforzos para que no futuro inmediato se produza un avance significativo hacia unha presencia equiparadora de ámbolos sexos ó longo da totalidade das etapas que configuran o sistema educativo. Esta equiparación ha de ir aparellada da toma simultánea de medidas que permitan un incremento do prestixio xeral da profesión docente en tódalas etapas educativas e dun xeito especial naquelas que na actualidade sofren dunha maior

feminización en base, precisamente, ó seu escaso prestixio social, ás súas peores condicións laborais e ós seus máis baixos índices retributivos.

A formación inicial destinada ó futuro profesorado deberá abordar en maior medida do que o fai na actualidade e dun xeito específico nos seus currículos a acción educativa para a superación da discriminación de tipo sexista. As actuacións destinadas a este fin esixen das institucións responsables -e en especial das instancias universitarias implicadas- unha reflexión en profundidade sobre a actual situación e aquela á que sería conveniente e desexable chegar. Igualmente sería interesante a realización de consultas a distintos organismos que desenvolven a súa acción no ámbito da equiparación de oportunidades -IM, SGI, etc.- de cara a valorar correctamente a situación de partida e a orienta-los cambios máis idóneos para o futuro. A incorporación de programas de formación inicial do profesorado previamente experimentados en diferentes contextos -un exemplo é o constituído polo programa TENET- suporía unha liña de notable interese a este respecto. Igualmente resultará necesario incorporar á formación inicial do futuro persoal docente o manexo de recursos didácticos para o traballo en EIS ubicados no eido das novas tecnoloxías da información e da comunicación.

Para que a práctica educativa constitúa un eficaz instrumento de equiparación real de oportunidades entre os sexos é necesario que os programas e accións para a formación continuada do profesorado inclúan tamén os diferentes núcleos da EIS. A formación en exercicio do persoal docente ha de referirse dun xeito especial ás características e esixencias da transversalidade, ós principios metodolóxicos axeitados para o traballo na EIS -aprendizaxe significativa, importancia do contorno, globalización e traballo colexiado- así como a algunhas técnicas de grande idoneidade (efemerización, investigación...), ó deseño de recursos e materiais didácticos axeitados, á análise e criterios de selección dos mesmos e ós procesos de avaliación do alumnado aplicables en relación á igualdade de oportunidades entre os sexos (atenden tamén ós procesos facilitadores de información: observación, análise de producción do alumnado, escalas de actitudes...).

Dende o punto de vista da formación continuada presentan unha saliencia especial, por mor da súa proxección e potencial de incidencia, aquelas modalidades de formación continuada de ámbito transnacional e dun xeito especial, no noso contorno, as englobadas nos denominados *"Programas Europeos"*. Polo tanto deberán de ser difundidas nos centros escolares as

características destes programas e potenciada a participación do profesorado -sobre todo o de ensino primario que tradicionalmente amosou menor nivel de participación- nos mesmos, tratando de que se desenvolvan actuacións transnacionais específicas relacionadas con aspectos diversos da EIS ou da transversalidade en xeral.

A Administración Educativa galega debe de realizar un esforzo por manter durante os vindeiros anos actividades relacionadas coa EIS nos distintos plans anuais de formación continuada do profesorado galego dado que unicamente deste xeito se garante unha permanencia na acción equiparadora dende os centros escolares. Esta presencia é especialmente desexable na oferta de actividades de formación centralizadas que no futuro programe a Consellería de Educación dado que neste sector tense constatado unha notable desatención a estes aspectos durante os últimos anos.

A formación permanente do persoal docente será desenvolvida contando dun xeito especial coa colaboración dos servicios específicos adicados á formación do profesorado que no caso galego se concretan nos Centros de Formación e Recursos (CFR). Estas estructuras deberán de regulariza-la oferta de actividades formativas referidas á EIS e á transversalidade, descentralizar xeograficamente, na medida do posible, a realización de dita oferta e establecer itinerarios formativos que integren as distintas accións para a formación en EIS do profesorado. Será conveniente que os CFR utilicen de xeito preferencial modalidades formativas autónomas e contextualizadas nos propios centros escolares galegos -sobre todo PFAC, SP e GT- aínda que tamén a equiparación de oportunidades entre os sexos ha de ser incorporada a outras modalidades con menor nivel de autonomía e contextualización -cursos, xornadas, encontros...- e mesmo, tal como xa quedou reseñado, a aquelas accións deseñadas e executadas directamente pola Administración Educativa.

Igualmente será fundamental que os distintos CFR establezan mecanismos de coordinación co servicio de Inspección Educativa que permitan a optimización das accións formativas sobre todo cando estas son de tipo autónomo. Loxicamente neste contexto acada unha notable saliencia a figura da persoa coordinadora de formación que en cada centro escolar debe de

planificar e organiza-las actividades de formación desenvolvidas en tal centro (Véxase o Artigo 18 do Decreto 245/1999)[470].

As familias, en tanto que axentes a todas luces fundamentais para o desenvolvemento da EIS, constitúen unha instancia que deberá de actuar coordinadamente coa escola. Os mecanismos de relación entre familias e centros escolares -que deben de aparecer explicitados no PEC de cada centro- han de permanecer constantemente activados e tanto a institución escolar como a Administración Educativa han de velar porque esta coordinación funcione real e eficazmente. As xuntanzas de coordinación, as visitas de pais e nais á escola, a participación das familias en actividades extraescolares ou complementarias constitúen cauces que deberán de ser potenciados en xeral dende a escola e que inciden en grande medida sobre a propia eficacia e alcance da EIS.

Igualmente os centros educativos deberán, se é posible e se conta cos apoios necesarios en cada caso, de activar escolas de pais e nais que posúan carácter estable e que permitan abordar distintos aspectos relacionados coa equiparación de oportunidades entre ámbolos sexos de xeito coordinado tanto no ámbito escolar como no contexto familiar.

A función do persoal orientador que desenvolve as súas funcións nos centros escolares posúe unha notable incidencia sobre as condicións que determinan os resultados da EIS. A súa acción resulta especialmente relevante en relación coa incorporación das familias ás propostas de EIS desenvolvidas no seo da institución escolar.

A Administración Educativa deberá de exercer distintas e moi importantes funcións con respecto ás acción de EIS nos centros escolares. En primeiro lugar deberá de desenvolver unha función de liderazgo no que atinxe á información e sensibilización con respecto ós diferentes aspectos que integran o ámbito da discriminación sexista. En segundo lugar da Administración Educativa deberán xurdir directrices e programas que canalicen a acción no eido da EIS dende a escola. De cara ó futuro será necesario que a Administración afronte a súa obriga de dotar suficientemente de recursos humanos, espaciais, de equipamento e didácticos ós centros escolares para unha axeitada acción equiparadora de oportunidades así como para un adecuado desenvolvemento xeral da transversalidade. A este respecto cómpre

---

[470] *O Decreto 245/1999 de 29 de xullo regula a formación permanente do profesorado no ensino galego non universitario.*

recordar que, alomenos na provincia de Ourense, a implicación da Administración en relación a esta función é valorada como escasa por un elevado índice do profesorado (o 65.8 %).

Por último, a partir da situación social, económica e cultural que afecta relativamente á provincia de Ourense con respecto a outras provincias galegas, será necesario e desexable desenvolver unha acción para a activación da EIS que sexa especialmente intensa nos centros escolares da provincia. De tódolos xeitos é necesario sinalar que a superación do sexismo a nivel social aparece intimamente relacionada coa mellora dos indicadores económicos e culturais que modelan unha construcción social, polo que neste eido resultará imprescindible a implicación da Administración para liderar un profundo cambio estructural que aproxime certos indicadores da provincia de Ourense ós que se constatan nas zonas socialmente máis desenvolvidas da Comunidade Galega.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV.: *Sobre la resistencia a las violaciones de los Derechos Humanos*, Barcelona, Serbal-UNESCO, 1984.
- AA.VV.: *Manual para educadoras/es*, Barcelona, laSal, 1985.
- AA.VV.: *Manual de acción: Cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*, Madrid, Comunidad Europea - Instituto de la Mujer, 1986.
- AA.VV.: *El sexismo en la enseñanza*, Madrid, MEC, 1987.
- AA.VV.: *Por una educación no sexista*, Zaragoza, Centros del Profesorado de Aragón, 1988.
- AA.VV.: *A favor de las mujeres*, Oviedo, Colectivo ENS, 1989a.
- AA.VV.: *La educación como elemento corrector de la desigualdad*, Madrid, Federación Española de Municipios y Provincias, 1989b.
- AA.VV.: *Guía para una educación física no sexista*, Madrid, MEC., Marín Álvarez Hnos., 1990a.
- AA.VV.: *II Jornadas Internacionales de Coeducación. La enseñanza de la lengua y la literatura. Tomar la palabra*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1990b.
- AA.VV.: *Proyecto TENET de formación del profesorado*, Valencia, Institut Valenciá de la Dona, 1991a.
- AA.VV.: *Guía para el uso no sexista de las nuevas tecnologías de la información*, Madrid, MEC, 1991b.
- AA.VV.: *Mercado laboral del trabajo. Por una igualdad de oportunidades*, Madrid, MEC, 1991c.

- AA.VV.: *I Jornadas sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1991d.

- AA.VV.: *Mujeres y sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 1991e.

- AA.VV.: "Igualmente" en AA.VV.: *Jornadas Municipales de Coeducación*, San Sebastián-Donosti, Universidad del País Vasco-Seminario de Estudios de la Mujer, 1991f, pp. 26-42.

- AA. VV.: *Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana (Tomo XIII)*, Madrid, Espasa-Calpe, 1991g.

- AA. VV.: *Foro educativo federal: Estrategias para la igualdad de oportunidades de la mujer*, Buenos Aires, Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer, 1992a.

- AA.VV.: *Coeducación. Traballo doméstico: incorporación da vida cotiá á escola*, Vigo, Concellería da Muller, 1992b.

- AA.VV.: *Los derechos humanos*, Madrid, Tecnos, 1992c.

- AA.VV.: *El género es una máscara*, Zaragoza, Dirección General de Educación de Huesca-Departamento Provincial de Educación de Teruel-Departamento Provincial de Educación de Zaragoza, 1992d.

- AA.VV.: *Las desigualdades en la educación en España*, Madrid, CIDE, 1992e.

- AA.VV.: "El gènere: ensenyar ciències socials a nois i noies", *L'Avenç*, 167 (febreiro, 1993a), pp. 68-70.

- AA.VV.: *Proyecto curricular coeducativo*, Madrid, MEC, 1993b.

- AA.VV.: *Ciencias de la Naturaleza. Un enfoque coeducativo desde la historia de las ciencias en Occidente. ESO*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1994a.

- AA.VV.: *IV Jornadas Internacionales de Coeducación. La enseñanza de la educación física*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1994b.

- AA.VV.: *Cuadernos de educación de adultas*, Madrid, MEC-Instituto de la Mujer, 1992-1995.

- AA.VV.: *Retratos de mujer. Propuestas de actividades en torno al 8 de marzo*, Sevilla, Junta de Andalucía, 1995a.

- AA.VV.: "Una tarea siempre inacabada", *Cuadernos de Pedagogía*, 240 (outubro, 1995b), pp. 42-45.

- AA.VV.: *La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*, Barcelona, Icaria, 1997a.

- AA.VV.: *Mujer y deporte*, Sta. Cruz de Tenerife, Dirección General de Deporte del Gobierno Canario, 1997b.

- AA.VV.: *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*, Barcelona, Icaria, 1997c.

- AA.VV.: *Lo femenino y lo masculino en la Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1998.

- AA.VV.: *Temas transversais e educación de actitudes*, Santiago de Compostela, Consellería de Sanidade e Servicios Sociais-Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1999.

- ABAD, M. L. e AGUILAR, M. I.: *Coeducar na educación infantil*, Vigo, Xerais, 1996.

- ACKER, S.: *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea, 1995.

- ACUÑA, S.: "Dos caminos en el proceso de ser joven" en ACUÑA, S. (Coord.): *Coeducación y tiempo libre*, Madrid, Consejería de Educación y Ciencia-Ed. Popular, 1995, pp. 69-99.

- ADAMS, C.: "La exclusión de la mujer en las aulas", *Debats*, 7 (marzo, 1984), pp. 72-75.

- ADÁN, C. e LÓPEZ, A.: "O xénero: os espacios das identidades" en AULA CASTELAO DE FILOSOFÍA (Comp.): *Filosofía e xénero*, Vigo, Xerais, 1996, pp. 3-10.

- AGENCIA NACIONAL "SÓCRATES": *Encuentro Internacional Sócrates*, Santiago de Compostela, 1999 (Documento policopiado).

- AGRA, M. X.: "Feminismo e política", *A Trabe de Ouro*, 3 (1990), pp. 11-27.

- AGRA, M. X.: "Introducción" en PATEMAN, C.: *El contrato sexual*, Barcelona, Anthropos, 1995, pp. VII-XVI.

- AGRA, M. X.: "As mulleres e a Ilustración" en BARREIRO BARREIRO, X. L. (Coord.): *Sonos e soños da razón*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1997, pp. 131-135.

- AGRA, M. X.: "¿Que é unha muller?", *Andaina*, 23 (1999), pp. 34-37.

- AGULLO, M. C.: "Mujeres para Dios, para la patria y para el hogar. La educación de la mujer en los años cuarenta" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 17-26.

- AGUSTÍ, J. (Coord.): *Orientación coeducativa en enseñanza secundaria*, Valencia, Consellería de Cultura, 1990.

- AJAMIL, M.; FUCHS, N. e LUCINI, S.: *Taller de educación no sexista*, Madrid, Cruz Roja Juventud, 1991.

- ALABAT, C.: "Una experiència d'educació no sexista al parvulari", *Guix*, 161 (marzo, 1991), pp. 17-22.

- ALARIO, A. I. e ANGUITA, R.: "¿La mitad de la humanidad forma parte de. la diversidad?: El sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36 (decembro, 1999), pp. 33-43.

- ALARIO, C.: "El discurso desde una perspectiva de género", *Mujeres*, 18 (2º trimestre, 1995a), pp. 12-13.

- ALARIO, C.: “La coeducación en el pensamiento del profesorado” en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995b, pp. 81-82.

- ALARIO, C. e DÍEZ, A.: “Hacia una enseñanza no sexista de la lengua extranjera” en SEMINARIO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA: *Tras la imagen de la mujer: guía para enseñar a coeducar*, Palencia, SUENS, 1993, pp. 48-71.

- ALARIO, C.; BENGOECHEA, M.; LLEDÓ, E. e VARGAS, A.: *Nombra. La representación del femenino y del masculino en el lenguaje*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1995.

- ALBACETE, C. (Coord.): *Cabellos largos e ideas cortas. Lo que han dicho algunos filósofos sobre la mujer,* Madrid, Akal, 1993.

- ALBERDI, I.: “Jornadas sobre coeducación”, *Revista de Educación*, 275 (setembro-decembro, 1984), pp. 209-213.

- ALBERDI, I.: "La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes" en AA.VV.: *I Jornadas "Mujer y educación"*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1985, pp. 23-31.

- ALBERDI, I.: "La educación de la mujer en España" en BORREGUERO, C. et al.: *La mujer española: de la tradición a la modernidad (1960-1980)*, Madrid, Tecnos, 1986, pp. 95-109.

- ALBERDI, I.: "Coeducación y sexismo en la Enseñanza Media" en AA.VV.: *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987a, pp. 26-32.

- ALBERDI, I.: “Transmisión de estereotipos sexistas en la práctica escolar”, *Comunidad Escolar*, 144 (11-5-1987b), pp. 11-17.

- ALBERDI, I. e ESCARIO, P.: *La persistencia del sexismo en la enseñanza media. Actitudes de los profesores*, Madrid, CIDE, 1986.

- ALBERDI, I. e MARTÍNEZ, L.: *Guía didáctica para una educación no sexista*, Madrid, MEC, 1989.

- ALBERDI, I. e MARTÍNEZ, L.: *Cap a una nova orientació coeducativa. Dades i propostes*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1990.

- ALCÁNTARA, J. A.: *Cómo educar las actitudes*, Barcelona, CEAC, 1991.

- ALDECOA, J. R.: *Historia de una maestra*, Barcelona, Anagrama, 1990.

- ALEGRÍA, M. C. e CORTADA, E.: "Por un estudio del medio en clave de género. Un enfoque no androcéntrico de las Ciencias Sociales en la escuela primaria" en MORENO, M. (Ed.): *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992, pp. 118-139.

- ALEMANY, C.: *Otra visión de la Revolución Industrial británica: la presencia de las mujeres. Recopilación de textos y materiales*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1989.

- ALEMANY, C.: *Ciencia, tecnología y educación. Investigaciones y experiencias internacionales*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1995.

- ALEMANY, C. (Ed.): *Ciencia, tecnología y coeducación. Investigaciones y experiencias internacionales*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.

- ALLENDE, C. (Coord.): *Proyecto curricular coeducativo*, Madrid, MEC, 1993.

- ALONSO, I. e BELINCHON, M.: *1789-1793: La voz de las mujeres en la Revolución Francesa. Cuadernos de quejas y otros textos*, Barcelona, laSal, 1989.

- ALONSO, P.; GÓMEZ, J. A. e NAVARRO, A.: "La igualdad de oportunidades educativas. Presupuestos básicos y actuaciones derivadas" en ROSALES, C. (Coord.): *Actas II Congreso de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997, p. 243.

- ALTABLE, CH.: "El currículo oculto" en INSTITUT VALENCIÀ DE LA DONA: *Curso de formación de monitores/as de coeducación*, Valencia, Institut Valenciá de la Dona, 1989, pp. 64-80.

- ALTABLE, CH.: *Penélope o las trampas del amor. Por una coeducación sentimental,* Madrid, Mare Nostrum, 1991.

- ALTABLE, CH.: "Coeducación sentimental: espazo de amor, espazo de igualdade", *Andaina*, 10 (decembro, 1994a), pp. 22-24.

- ALTABLE, CH.: "La coeducación sentimental", *Trabajadores de la Enseñanza*, 151 (marzo, 1994b), pp. 14-16.

- ALTABLE, CH.: "Coeducación sentimental", *Cuadernos de Pedagogía*, 261 (setembro, 1997), pp. 64-68.

- ALTABLE, CH.: "La coeducación sentimental" en RAMOS, J. (Ed.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón de la Frontera, MCEP, 1998, pp. 169-180.

- ALTED, A.: "La mujer en las coordenadas educativas del régimen franquista" en GARCÍA-NIETO, M. C. (Ed.): *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1986, pp. 425-437.

- ALTIRRIBA, M. e CLARAMUNT, P.: "La escuela: lugar idóneo para la educación moral", *Aula de Innovación Educativa*, 16-17 (xullo-agosto, 1993), pp. 48-51.

- ALVAREDO SERRANO, N: "A polémica sobre a educaçom da mulher na imprensa galega (1850-1900)" En MARCO, A. (Coord.): *Muller e Cultura,* Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1993, pp. 69-86.

- ÁLVAREZ, I.: *"Propuestas coeducativas en el aula"* en ALARIO, T.; ALARIO, C. e GARCÍA, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 219-225.

- ÁLVAREZ, M. e JIMÉNEZ, M. P.: "Género, ciencia y tecnología" en MORENO SARDÁ, M. (Ed.): *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992, pp. 43-68.

- ÁLVAREZ COTO, S.: "La mujer y los medios de comunicación" en LÓPEZ GAY, P. (Comp.): *La mujer en el mundo actual*, Madrid, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 1982.

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.: "Publicidade e coeducación", *Fardela*, 5 (outubro, 1998), pp. 6-10.

- ÁLVAREZ LIRES, M.: "A participación das mulleres na ciencia occidental" en AA.VV.: *I Xornadas sobre Transversalidade nas Ensinanzas non Universitarias*, Xunta de Galicia, Documento policopiado, 1999, pp. 109-110.

- ÁLVAREZ ROGERO, C.: "El currículum oculto y sus manifestaciones" en en ACUÑA, S. (Coord.): *Coeducación y tiempo libre*, Madrid, Consejería de Educación y Ciencia-Ed. Popular, 1995, pp. 48-68.

- ÁLVAREZ, M. e SONEIRA, G.: "¿Tienen marca de género las matemáticas?" en MORENO, M. (Ed.): *Del silencia a la palabra. Coeducación y reforma educativa*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1992, pp. 75-86.

- ÁLVARO, M. (Coord.): *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1994.

- ALZON, C.: *Mujer mitificada, mujer mixtificada*, Barcelona, Ruedo Ibérico, 1982.

- AMNISTÍA INTERNACIONAL: *Los derechos humanos, un derecho de la mujer*, Madrid, EDAI, 1995.

- AMNISTÍA INTERNACIONAL: *Educación en derechos humanos*, Madrid, La Catarata, 1998.

- AMORÓS, C.: *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona, Anthropos, 1985.

- AMORÓS, C.: "Algunos aspectos de la evolución ideológica del feminismo en España" en BORREGUERO, C. et al. (Dir.): *La mujer española de la tradición a la modernidad (1960-1980)*, Madrid, Tecnos, 1986, pp. 41-54.

- AMORÓS, C.: *El sexismo en la enseñanza*, Madrid, MEC, 1987.

- AMORÓS, C: "Notas para una teoría nominalista del patriarcado", *Asparkía. Revista de Investigación Feminista*, 1(1992), pp. 41-57.

- AMORÓS, C.: "Igualdad e identidad" en VALCÁRCEL, A. (Comp.): *El concepto de igualdad*, Madrid, Pablo Iglesias, 1994a, pp. 29-48.
- AMORÓS, C.: *Historia de la teoría feminista*, Madrid, Comunidad de Madrid, 1994b.
- ANÓNIMO: "¿Que estamos aportando as organizacións feministas á sociedade galega?", *Andaina*, 8 (1985), p. 8.
- ANÓNIMO: "Otras lo han dicho antes", *Mujeres*, 24 (outubro-decembro, 1996a), pp. 6-7.
- ANÓNIMO: "Un libro sexista no tiene calidad", *Mujeres*, 23 (3º trimestre, 1996b), pp. 6-8.
- ANÓNIMO: "Debate organizado sobre a introducción dos temas transversais", *Saudiña*, 6 (outubro, 1999), p. 7 (Suplemento).
- ANÓNIMO: "Las cuotas para mujeres son imprescindibles", *La Región*, 24-2-2000.
- ANTOLÍN, L.: *Cooperación en salud con perspectiva de género*, Madrid, Federación de Planificiación Familiar de España, 1997.
- ANTÚNEZ, S.: *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Barcelona, Graó, 1992.
- APARICIO, B.: "A muller domesticada. Rol e estatus da muller galega na sociedade galega tradicional" en AULA CASTELAO DE FILOSOFÍA (Comp.): *Materiais de traballo da X Semana Galega de Filosofía: Filosofía e relixión*, Pontevedra, R. Paz, 1993, pp. 20-26.
- APPLE, M. W.: *Ideología y currículum*, Madrid, Akal Universitaria, 1987a.
- APPLE, M. W.: *Educación y poder*, Madrid, Paidós-MEC, 1987b.
- APPLE, M. W.: "Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado", *Revista de Educación*, 283 (maio-agosto, 1987c), pp. 79-99.
- APPLE, M. W.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós-M.E.C, 1989a.

- APPLE, M. W.: *Guía didáctica para una orientación no sexista*, Madrid, Paidós-MEC, 1989b.

- APPLE, M. W.: "Trabajo, enseñanza y discriminación sexual" en POPKEWITZ, TH. (Dir.): *Formación del profesorado. Teoría. Práctica. Tradición*, Valencia, Univesitat de Valencia, 1991.

- APPLE, M. W.: *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora,* Barcelona, Paidós, 1996.

- ARCHER, J. e LLOYD, B.: *Sex and gender*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

- ARCONADA M. A.: "Hombre, mujer y publicidad. Las trampas de la coeducación" en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995a, pp. 105-134.

- ARCONADA, M. A.: "La representación publicitaria del sexismo en el espacio doméstico" en ALARIO, T.; ALARIO, C. e GARCÍA, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 319-334.

- ARADILLAS, A. e PUENTE, J.: *Coeducación*, Madrid, Studium, 1970.

- ARENAS, G.: *La construcción del género en la escuela infantil*, Málaga, Universidad de Malaga (Tese de doutoramento), 1995.

- ARENAS, G.: *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*, Málaga, Universidad de Málaga - Instituto de la Mujer, 1996.

- ARENAS, G.: "La magia del juego no tiene género" en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998, pp. 47-59.

- ARGIBAY, M.; CELORIO, G. e CELORIO, J. J.: *La cara oculta de los textos escolares,* Bilbao-Bilbo, Universidade del País Vasco, 1991.

- ARGIBAY, M.; CELORIO, G. e CELORIO, J. J.: *De Sur a Norte. Vidas paralelas de las mujeres*, Bilbao-Bilbo, Hegoa, 1998.

- ARIAS BARREDO, A.: *De feminismo, machismo y género gramatical*, Salamanca, Calatrava, 1995.

- ARIAS, M. A. e DE JESÚS, M. E.: "Ti e máis eu somos diferentes ¿E que? Reflexións en torno á igualdade, á diversidade e á disidencia" en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coords.): *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998, pp. 403-408.

- ARMAS, X.: *A innovación educativa en Galicia na educación secundaria (1990-1996)*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1998.

- ARNAUS, R.: "Un sentido original de lo femenino" en WEINER, G.: *Los feminismos en la educación*, Morón, MCEP, 1999, pp. 9-26.

- ARNESEN, A. L.: "Perspectiva europea de la formación del profesorado en la igualdad de oportunidades para chicas y chicos" en INSTITUTO DE LA MUJER: *II Jornadas sobre formación del profesorado en educación no sexista*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1991, pp. 71-86.

- ARNESEN, A. L.: "Políticas y estrategias en Noruega para la promoción de la igualdad de oportunidades en la formación del profesorado" en INSTITUTO DE LA MUJER*: II Jornadas de formación inicial del profesorado en educación no sexista*, 1992, pp. 50-64.

- ARNESEN, A. L.: "A pedagogy for equality, does it exist?" en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995, pp. 20-39

- ARNOT, M.: "¿La época del igualitarismo? La política y la práctica feminista contemporánea en educación en el Reino Unido" en BALLARIN, P. (Ed.): *Desde las mujeres. Modelos educativos: ¿Coeducar/Segregar?*, Granada, Universidad de Granada, 1992, pp. 45-68.

- ARNOT, M. e WEINER, G. (Eds.): *Gender and the politics of schooling*, London, Hutchinson, 1987.

- ARNOT, M. e WEILER, K. (Eds.): *Feminism and social justice in education*, London, Falmer Press, 1993.
- ASINS, C.: "Educació física i sexisme", *Guix*, 225-226 (xullo-agosto, 1996), pp. 39-47.
- ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS: *Unidad didáctica chicas/chicos. Sistema de sexo/género*, Madrid, Asociación Pro Derechos Humanos, 1988.
- ASKEW, S. e ROSS, C.: *Los chicos no lloran*, Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1991.
- ATWEH, B. e COOPER, T.: "The construction of gender, social class and mathematics in the classroom", *Educational Studies in Mathematics*, 28 (1995), pp. 293-310.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F. e LLERAS, J.: *Planteamientos de pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó, 1994.
- AZZOLINI, P.: "Traerse al mundo, Elsa" en DIÓTIMA (Ed.): *Traer al mundo el mundo*, Barcelona, Icaria, 1996, pp. 159-186.
- BADGER, M. E.: "Por qué no son mejores las chicas en matemáticas", *Educación y Sociedad*, 2 (1985), pp. 187-204.
- BADINTER, E.: *XY. La identidad masculina*, Madrid, Alianza, 1993.
- BAIGORRI, J. et al.: *Tecnología para chicos y chicas*, Madrid, MEC, 1994.
- BALDOVÍ, V.: "Qué es la Unión Europea?" en AA.VV.: *Descubre Europa*, Valencia, Consell Valencià del Movimiento Europeo, 1998, pp. 73-91.
- BALGUER, I.: *La atención a la primera infancia (0-6). Bases para una política socioeducativa de igualdad de oportunidades*, Madrid, Centro de Estudios del Menor, 1989.
- BALL, S. J.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós-MEC, 1989.
- BALLARÍN, P.: "La educación de la mujer española en el siglo XIX", *Historia de la Educación*, 8 (1989), pp. 245-260.

- BALLARÍN, P.: “La construcción de un modelo educativo de utilidad doméstica” en DUBY, G. e PERROT, M. (Dirs.): *Historia de las mujeres - El siglo XIX*, Madrid, Taurus, 1993a, pp. 599-512.

- BALLARÍN, P.: “La violencia sexista en nuestro sistema educativo” en FERNÁNDEZ, A. (Ed.): *Educando para la paz: nuevas propuestas*, Granada, Universidad de Granada, 1993b, pp. 115-138.

- BALLARÍN, P.: “El mito de la coeducación” en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998, pp. 121-126.

- BALLETBÓ, A.: *Opiniones sobre la coeducación*, Barcelona, Nova Terra, 1972.

- BAR, P.; LAGO, J.; PEREIRAS, M. e ZAS, M.: *Educar para a igualdade a través da literatura infantil*, Santiago de Compostela, Lea, 1998.

- BARBERÁ, E.: “Análisis de los estereotipos de género”, *Investigaciones Psicológicas*, 9 (1991), pp. 145-165.

- BARBERÁ, E.: *Psicología del género*, Barcelona, Ariel, 1998.

- BARBERÁ, E.; MARTÍNEZ-BENLLOCH, I. e PASTOR, R.: "Diferencias Sexuales de género en las habilidades cognitivas y en el desarrollo motivacional" en FERNÁNDEZ, J. (Coord.): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*, Madrid, Pirámide, 1988, pp. 27-41.

- BARDIN, L.: *L'analyse de contenu*, París, Presses Universitaires de France, 1977.

- BARNETT, R. C. e BARUCH, G. K.: "Social roles, gender, and psychological distree" en BARNETT, R. C.; BIENER, L. e BARUCH, G. K. (Eds.): *Gender and stress*, New York, The Free Press, 1987, pp. 122-143.

- BARQUÍN, J. e MELERO, M.: "Feminización y profesionalización docente. Internalización sexista del trabajo", *Investigación en la Escuela*, 22 (1994), pp. 25-34.

- BARRAGÁN, F.: "Conocimiento social, sexismo y literatura infantil", *Círculo de Literatura Infantil y Juvenil*, 11 (1989), pp. 7-13.

- BARRAGÁN, F.: "El sistema sexo-género y los procesos de discriminación", *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, Vol. II (1996), pp. 37-51.

- BARRAGÁN, F.: "Las razones del corazón", *Cuadernos de Pedagogía*, 271 (xullo-agosto, 1998), pp. 72-76.

- BARRAGÁN, F. (Coord.): *Educación sexual, género y constructivismo*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 1999.

- BARRAGÁN, F. e TOMÉ, A.: "El proyecto Arianne. Ampliar los horizontes de las masculinidades", *Cuadernos de Pedagogía*, 284 (outubro, 1999), pp. 44-47.

- BARRAGÁN, F.; GARCÍA, M. J. e RODRÍGUEZ, J. D.: "El proyecto Arianne en Canarias. Construír una cultura del cambio educativo*", Cuadernos de Pedagogía*, 284 (outubro, 1999), pp. 54-57.

- BARRAGÁN, F.; GUERRA M. I. e JIMÉNEZ, B.: *La construcción colectiva de la igualdad. Cómo nos enseñan a ser diferentes*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1996.

- BARRAGÁN, F.; PÉREZ, R. I. e MORENO, M. P.: "El mito de Eurídice. ¿Igualdad o imperialismo masculino?*" Cuadernos de Pedagogía*, 284 (outubro, 1999), pp. 63-68.

- BARREIRO BARREIRO, X. L.: "Defensa das mulleres e Ilustración. B. G. Feijoo" en RADL, R. Mª. (Ed.): *Mujeres e institución universitaria en Occidente. Conocimiento, investigación y roles de género*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1996, pp. 283-289.

- BARREIRO FERNÁNDEZ, X. R.: *Historia de Galicia (Vol. 4: Idade Contemporánea)*, Vigo, Galaxia, 1981.

- BARREIRO FERNÁNDEZ, X. R.: *Galicia. Historia contemporánea. Ensino e cultura (Tomo VI)*, A Coruña, Hércules, 1991a.

- BARREIRO FERNANDEZ, X. R.: *A Galicia do Antigo Réxime. Ensino, Ilustración e política (Tomo IV)*, A Coruña, Hércules, 1991b.

- BARREIRO RODRÍGUEZ, H.: "Tres mujeres normalistas. Testimonio e interpretación de una experiencia en la Escuela Normal de Pontevedra (1954-1957)" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 36-41.

- BARREIRO RODRÍGUEZ, H.: "Concepción Arenal cen anos despois", *Revista Galega de Educación*, 19 (maio, 1994), p. 6.

- BARREIRO RODRÍGUEZ, H.: "A educación na Europa ilustrada" en BARREIRO BARREIRO, X. L. (Coord.): *Sonos e soños da razón*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1997, pp. 97-100.

- BARRIE, T.: *Gender play. Girls and boys in school*, Buckingham, Open University Press, 1993.

- BARRIO, E.: *Espacios públicos en clave de sexo/género*, Granada, Comares, 1999.

- BARRIO, E.: "Bases y tendencias de la coeducación en España" en BALLARÍN, P. (Ed.).: *Desde las mujeres. Modelos educativos: ¿Coeducar/Segregar?*, Granada, Universidad de Granada, 1992, pp. 51-64.

- BARRIO, E.: "Talleres coeducativos", *Andaina*, 10 (decembro, 1994), pp. 36-39.

- BARRIO RODRÍGUEZ, R.: "¿Coeduca a Reforma?", *Andaina*, 10 (decembro, 1994), pp. 25-26.

- BARRIO, R. e SANTOS, N.: "Controversias sobre a muller galega: trazos patriarcais do pensamento galeguista" en AA.VV.: *A muller na agricultura*, Sada, O Castro, 1988, pp. 201-213.

- BARTOLOMÉ, M.: *La coeducación,* Madrid, Narcea, 1981.

- BARTOLOMÉ, M.: "Trayectoria educativa de la mujer: la lucha inacabada" en FLECHA, C. e TORRES, I. (Eds.): *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas*, Madrid, Narcea, 1993, pp. 49-84.

- BASPW, S. A.: *Gender, stereotypes and roles*, London, Brooks/Cole, 1992.

- BATZAN, M. e MILLA, S.: "La mujer de los 90", *Suplemento Semanal de La Voz de Galicia*, 21-1-90.

- BAUDELOT, CH. e ESTABLET, R.: *Allez les filles!*, París, Seuil, 1992.

- BAUDOUX, C. e NOIRCENT, A.: "Culture mixte des classes et strategies des filles", *Revue Française de Pédagogie*, 110 (xaneiro-marzo, 1995), pp. 5-16.

- BEAUVOIR, S.: *El segundo sexo*, Madrid, Aguilar, 1981.

- BELLUCCI, M.: "De los Estudios de la Mujer a los Estudios de Género" en FERNÁNDEZ, A. M. (Comp.): *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*, México, Paidós, 1992, pp. 27-50.

- BELO, F.: "Sexo e género: que relaçao?" en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995, pp. 249-265.

- BENAVENTE, A.: "Escola e democracia. As desigualdades entre rapazes e reparigas. Uma questao social" en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995, pp. 163-179.

- BENAVENTE, J. M. e NÚÑEZ, A.: "El androcentrismo en la enseñanza de la historia y la geografía" en MORENO, M.: (Ed.): *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa,* Madrid, Instituto de la Mujer, pp. 153-176.

- BENGOECHEA, M.: "El sexismo en el discurso", *Mujeres*, 18 (2º trimestre, 1995), pp. 4-5.

- BENLLOCH, I.: *Perspectivas actuales en la investigación sobre el sistema de género*, Valencia, Nau, 1990.

- BENSO, C.: "Escolarización e sociedade: modalidades, niveis e funcións da escolarización na sociedade franquista" en REQUEJO, A. e CID, X. M. (Coords.): *Educación e Sociedade en Ourense*, Sada, Ed. do Castro, 1989, pp. 69-112.

- BENSO, C.: *Muller e educación en Ourense*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1996.

- BENSO, C.: "La enseñanza del código social y la construcción de género en la infancia: una mirada a la historia" en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coords.): *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998, pp. 51-70.

- BENSO, C. e NOGUEIRA, I.: "La mujer en el discurso del catolicismo. Análisis de La Región, diario local orensano de orientación católica e información general" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990a, pp. 62-74.

- BENSO, C. e NOGUEIRA, I.: "Mujer y prensa agraria en Galicia. Análisis de La Zarpa, el diario de los agrarios gallegos (1921-24)" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990b, pp. 75-86.

- BENSO, C. e TARRÍO, J. A.: *La enseñanza en Orense*, Vigo, Alfer, 1987.

- BERMEJO, P.; GARCÍA, E. e IGLESIAS, M.: "A outra mirada. Facer visible o invisible. Análise dun film de Walt Disney: La bella y la bestia" en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coords.): *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998, pp. 107-120.

- BERNABÓ, G.; GERARD, M. e TAVERNINI, L.: "Historia de una historia" en PIUSSI, A. M. e BIANCHI, L. (Eds.): *Saber que se sabe*, Barcelona, Icaria, 1996, pp. 217-229.

- BERNSTEIN, B.: *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal, 1989.

- BEYER, K. e REICH, J.: "¿Por qué muchas chicas se inhiben del aprendizaje de conceptos científicos en física?" en ALEMANY, C. (Ed.): *Ciencia, tecnología y coeducación. Investigaciones y experiencias internacionales*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1996, pp. 59-69.

- BIANCHI, L.: "El grupo de trabajo como orden de la investigación" en PIUSSI, A. M. e BIANCHI, L. (Eds.): *Saber que se sabe*, Barcelona, Icaria, 1996, pp. 41-51.

- BIRULÉS, F. (Comp.): *Filosofía y género. Identidades femeninas*, Pamplona, Pamiela, 1992.

- BISARIA, S.: *Identification and elimination of sex stereotypes in and from educational programmes and textbooks. Some suggestions for action in Asia and the Pacific*, París, UNESCO, 1983.

- BLANCO, C.: "Varios países estudian volver a la separacion de sexos en las aulas", *El País*, 18-10-1994.

- BLANCO, C.: *El contradiscurso de las mujeres*, Vigo, Nigra, 1997.

- BLANCO MARTÍNEZ, R.: "Coeducación y feminismo", *Revista de Educación*, 275 (setembro-decembro, 1984), pp. 239-250.

- BLANCO NÁJERA, F.: *Coeducación y educación sexual*, Madrid, Studium, 1935.

- BLAT, E.: "Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos", *Revista Iberoamericana de Educación,* 6 (1994), 123-145.

- BLAT, E. e MORELL, G.: "Hacia una escuela coeducativa", *Aula de Innovación Educativa*, 21 (decembro, 1993), pp. 5-6.

- BLAT, E.; MADRID, M. e MORELL, G.: "Reflexiones en torno a una escuela coeducativa", *Aula de Innovación Educativa*, 21 (decembro, 1993), pp. 7-9.

- BOFILL, M.: *Guía de lectura de llibres no sexistes de ficció per a infants. Bibliografía básica d'estudis sobre la dona per a una biblioteca pública*, Barcelona, Collegi de Bibliotecaris Documentalistes de Catalunya, 1990.

- BOHAM, M.: "La diversificación de oportunidades en la Enseñanza Secundaria" en AA.VV.: *Seminario Internacional de Orientación Profesional*, Málaga, Mollina, 1995, pp. 42-51.

- BOHM, W.: *¿Pedagogía masculina-educación femenina?*, Washington, OEA, 1993.

- BOLDÚ, F.: "Una experiencia d'educació no sexista a l'educació secundària", *Guix*, 161 (marzo, 1991), pp. 35-38.

- BOLÍVAR, A.: *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*, Madrid, Escuela Española, 1992.

- BOLÍVAR, A.: *La evaluación de valores y actitudes,* Madrid, Anaya, 1995.

- BOM, W.: *Abrirse paso: orientación laboral y profesional para mujeres*, Barcelona, El Roure, 1994.

- BONAL, X.: "La discriminación sexista en la escuela primaria", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación,* 8-9 (xaneiro-xuño, 1993), pp. 140-146.

- BONAL, X.: *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, Barcelona, Graó, 1997.

- BONAL, X.: *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.

- BONAL, X.: "La coeducación como democratización de la enseñanza", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (xaneiro, 2000), pp. 28-29.

- BONAL, X. e TOMÉ, A.: "Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de educación primaria. Análisis y efectos sobre el profesorado", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16 (outubro-decembro, 1995), pp. 42-48.

- BONAL, X. e TOMÉ, A.: "Metodologías y recursos de intervención", *Cuadernos de Pedagogía*, 245 (marzo, 1996), pp. 56-69.

- BONAL, X. e TOMÉ, A.: *Construír la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1997.

- BONAL, X. e TOMÉ, A.: "El sexismo como fuente de desigualdades" en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998, pp. 61-67.

- BONAL, X.; RAMBLA, X. e TOMÉ, A.: "El género y los discursos de ciudadanía del profesorado" en BRULLET, C. e CARRASQUER, P. (Eds.): *Sociología de las relaciones de género*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1996, pp. 93-103.

- BONDER, G.: "Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades", *Revista Iberoamericana de Educación,* 6 (1994), pp. 7-14.

- BORCELLE, G.: *La igualdad de oportunidades para las jóvenes y las mujeres en la enseñanza técnica, la formación profesional y el empleo*, Barcelona, Serval, 1983.

- BORJA, M.: *Carreras y sexos*, Barcelona, Nova Terra, 1981.

- BORJA, M.: "Reforma y sexismo", *Cuadernos de Pedagogía*, 167 (febreiro, 1989), pp. 55-56.

- BORJA, M. (Coord.): *Coeducació o sexisme a la universitat*, Barcelona, La Llar del Llibre, 1990.

- BORRÁS, J. M.: "Condición dos nenos labregos en Galicia. O informe de Rodríguez Mourelo á Comisión de Reformas Sociais (1884): discurso e realidades", *Grial*, 144 (outubro-decembro, 1999), pp. 579-591.

- BOSELLO, A. P.: *Escuela y valores: la educación moral*, Madrid, CCS, 1994.

- BOTINAS, E. e CABALEIRO, J.: "Consideraciones sobre la historia de las mujeres", *Iber*, 10 (outubro, 1996), pp. 119-127.

- BOURDIEU, P.: *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 1999.

- BOWEN, J.: *Historia de la educación occidental* (Tomo III), Barcelona, Herder, 1985.

- BRANCO, F.: "Mulher, doçaria e cultura. Uma experiêencia" en ALARIO, T.; ALARIO, C. e GARCÍA, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 155-160.

- BREUSE, E.: *La coeducación y la enseñanza mixta*, Madrid, Marova, 1972.

- BROTONS, P.: "Coeducación: imágenes y roles" en ICE-UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (Ed.): *Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 1987, pp. 145-160.

- BROWN, C. A.: "Girls, Boys and Tecnology" en McCORMICK et al. (Eds.): *Teachibg and Learning Tecnology*, Wokingham, Addison Wesley Pb. Co.-The Open University, 1993, pp. 194-204.

- BRULLET, C. e SUBIRATS, M.: "La transmisión de los géneros en la escuela mixta" en ORTEGA, F. et al.: *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Visor, 1989.

- BRULLET, C. e SUBIRATS, M.: *La Coeducación*, Madrid, MEC, 1991.

- BUGEDA, J.: *Manual de técnicas de investigación social*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1970.

- BURGOYNE, E.: "La dignidad de la mujer. Una propuesta didáctica", *Aula de Innovación Educativa*, 21 (decembro, 1993), pp. 24-28.

- BURTON, L.: *Gender and mathematics: an international perspective*, London, Casell, 1990.

- BURTON, L.: "Diferencias en los sistemas de evaluación de las matemáticas al final de la escolarización obligatoria: una comparación europea", *Uno*, 19 (xaneiro, 1999), pp. 5-22.

- BUTLER, J.: "Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Witting y Foucault" en BENHABIB, S. e CORNELLÁ, D. (Eds.): *Teoría feminista y teoría crítica*, Valencia, Alfons el Magnànim, 1990, pp. 56-71.

- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. e TRILLA, J.: *La educación moral en primaria y secundaria*, Zaragoza-Madrid, Edelvives-MEC, 1995.

- BUXARRAIS, M. R.: *La formación del profesorado en ducación en valores*, Bilbao-Bilbo, Desclée de Brouwer, 1997.

- BUXÓ, M. J.: *Antropología de la mujer. Cognición, lengua e ideología cultural*, Barcelona, Anthropos, 1988.

- CAINE, B. e SLUGA, G.: *Género e historia. Mujeres en el cambio sociocultural europeo de 1780 a 1920*, Madrid, Narcea, 1999.

- CALDERÓN, C. e MONTERO, A. M.:"La educación de la mujer en la educación formal: conferencias dominicales de la Universidad Central en 1869" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 601-606.

- CALERO, M. A.: “Los sexos y el sexo de los tacos” en BERNIS, C.; DEMONTE, V.; GARRIDO, E. e CALBET, G. (Eds.): *Actas de las VII Jornadas de investigación interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Instituto Universitario de la Mujer, 1991, pp. 377-386.

- CALERO, M. A.: *Sexismo lingüístico*, Madrid, Narcea, 1999.

- CALZADA, T. E.: "Algunos aspectos de la feminización del trabajo docente. Una observación en la Escuela de Magisterio" en AA.VV.: *Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza*, Barcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1987, pp. 103-106.

- CAMERON, D.: *Feminism and Linguistic Theories*, Londres, Mac Millan Press, 1985.

- CAMPBELL, P.: “Una nueva definición del problema de las niñas en matemáticas” en SECADA, W.; FENNEMA, E. e ADAJIAN, L. (Comps.): *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*, Madrid, MEC-Morata, 1997, pp. 242-259.

- CAMPO ALANGE, CONDESA DE: *La guerra secreta de los sexos*, Madrid, Revista de Occidente, 1948.

- CAMPOS, C.: *Educar en igualdade*, Santiago de Compostela, Concello de Santiago, 1992.

- CAMPS, V.: *La apertura del horizonte cultural femenino*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1982.

- CAMPS, V.: *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe, 1990.

- CAMPS, V.: *Los valores de la educación*, Madrid, Anaya, 1994.

- CANÁRIO, R.: “O proxecto educativo e os valores da igualdade” en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995, pp. 373-382.

- CANCELO, A.: “La educación igualitaria es la única solución”, *La Voz de Galicia*, 26-11-1998.

- CANTÓN, I.: “Sexismo y educación”, *Escuela Española*, 2892 (decembro, 1987), pp. 7-9.

- CAPEL, R. M.: "Mujer y educación en el reinado de Alfonso XIII: análisis cuantitativo", *Cuadernos de historia moderna y contemporánea,* 1 (1981), pp. 231-250.

- CAPEL, R. M.: *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1986a.

- CAPEL, R. M.: "El reconocimiento del derecho femenino a la educación" en AA. VV.: *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*, Madrid, Intituto de la Mujer, 1986b, pp. 120-158.

- CAPEL, R. M.: "Debate, conquistas y expectativas de la enseñanza de la mujer española durante la Edad de Plata" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 741-754.

- CAPEL, R. M. e IGLESIAS, J.: *Mujer española y sociedad. Bibliografía (1900-1984)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1984.

- CAPMANY, M. A.: *El feminismo ibérico*, Barcelona, Tau, 1970.

- CARBONELL, J.: "El laberinto de las transversales", *Aula de Innovación Educativa*, 46 (xaneiro, 1996), pp. 69-72.

- CAREAGA, P.: "Modelos masculinos y femeninos en los libros de E.G.B." en AA.VV.: *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987, pp. 33-40.

- CAREAGA, P.: "Nombra. Una comisión para asesorar al Instituto de la Mujer sobre lenguaje", *Mujeres*, 18 (2º triemstre, 1995), pp. 11.

- CARNEIRO DE MOURA, Z.: “Filosofía e educaçao nao sexista”, *Aprender a pensar*, 7 (1º semestre, 1993), pp. 55-72.

- CARRASCO, C.: *El trabajo doméstico y la reproducción social*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1991.

- CARREÑO, M. e COLMENAR, C.: "Lo que piensan las mujeres acerca de los problemas de su educación en la España de finales del siglo XIX" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 95-103.

- CARRERAS, LL.; EIJO, P.; ESTANY, A.; GÓMEZ, M. T.; GUICH, R.; MIR, V.; OJEDA, F.; PLANAS, T.; SERRATS, M. G.: *Cómo educar en valores*, Madrid, Narcea, 1995.

- CARROGGIO, S.: *Gran atlas universal y de España*, Bilbao-Bilbo, Durvan, 1998.

- CARUNCHO, C.: "La necesidad de un contenido moral no androcéntrico para fundamentar un nuevo modelo de educación" en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coords.): *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998, pp. 35-49.

- CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P.: "Aprender a vivir sen fundamentos" en AGRA, M. X. (Coord.): *Corpo de muller. Discurso. Poder. Cultura*, Santiago de Compostela, Laiovento, 1997, pp. 95-132.

- CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P.: "Un encontro con Diótima" en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coords.): *Entre a igualdade e a diferencia*, Santiago de Compostela Tórculo, 1998a, pp. 9-22.

- CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P.: "El problema de la identidad femenina y los nuevos mitos" en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coords.): *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998b, pp. 35-49.

- CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P.: "Salud y género" en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coords.): *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998c, pp. 35-49.

- CASA DE LA MUJER DE ZARAGOZA: *Guía bibliográfica comentada. La coeducación*, Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 1999.

- CASALMIGLIA, H. e TUSÓN, A.: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999.

- CASANOVA, M. A.: *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla, 1995.

- CASAS, J. L.: "Indicadores sobre la situación laboral de la mujer" en ÁLVARO, N. (Coord.): *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1994, pp. 207-246.

- CASCÓN, P.; GONZÁLEZ, M. e BLANCO, X.: *Igualdad para vivir; diversidad para convivir: educar para no discriminar*, Hospitalet de Llobregat, Ajuntament l'Hospitalet, 1993.

- CASELLES, J. M.: "Pedagogía diferencial, sexo y educación: el sexismo en el sistema educativo mixto y la coeducación como alternativa" en JIMÉNEZ, C. (Coord.): *Lecturas de pedagogía diferencial*, Madrid, Dykinson, 1991, pp. 135-170.

- CASEY, K. e APPLE, M. W.: "El género y las condiciones de trabajo del profesorado: el desarrollo de su explicación en América", *Educación y Sociedad*, 10 (1992), pp. 7-21.

- CASTELLÓ, T.: "Procesos de cooperación en el aula" en MIR, C. (Coord.): *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, Barcelona, Graó, 1998, pp. 51-71.

- CASTILLA, B.: "Igualdad y diferencia entre varón y mujer", *Atlántida*, 6 (abril-xuño, 1991), pp. 34-41.

- CASTILLO, J.: *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*, Valencia, Nau Llibres, 1995.

- CASTRO, M. e CEPERO, M. B.: "Educación vocacional: orientación, escuela, familia y sexismo" en AA.VV.: *I Xornadas sobre Transversalidade nas ensinanzas non universitarias*, Xunta de Galicia, 1999, pp. 107-108, (Documento policopiado).

- CATALÁ, A. V. e GARCÍA, E.: *Una mirada otra*, Valencia, Generalitat Valenciana, Departament de la Dona, 1987.

- CATALÁ, A. e GARCÍA, E.: *¿Qué quieres hacer de mayor? o la transición desde la coeducación*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1989.

- CATTON, J.: *Talleres, diseño y educación tecnológica de las chicas*, Madrid, MEC, 1991.
- CAVANA, M. L.: "Diferencia" en AMORÓS, C (Dir.).: *10 palabras clave sobre mujer*, Pamplona, Verbo Divino, 1995, pp. 53-86.
- CAVARERO, A.: "Decir el nacimiento" en DIÓTIMA (Ed.): *Traer al mundo el mundo*, Barcelona, Icaria, 1996, pp. 115-146.
- CC.OO.: *Unidade didáctica: muller traballadora*, Vigo, Federación do Ensino de CC.OO., 1989.
- CC.OO.: *O reparto de tarefas no fogar*, Santiago de Compostela, Federación do Ensino de CC.OO., 1999.
- CEDEFOP: *Equality of opportunity and vocational training. Five years on vocational training measures for women in the European Community*, Berlín, CEDEFOP, 1985.
- CEFOCOP DE OURENSE: *Resumo das actividades de formación realizadas dende 1992*, Ourense, 1999, (Documento policopiado).
- CELORIO, G.: "Reflexión sobre los valores" en AA.VV: *Hacia una escuela coeducadora*, Álava, Emakunde, 1992, pp. 41-52.
- CELORIO, G.: "Educación para el desarrollo y la cooperación" en AA.VV.: *La coeducación ¿Transversal de las transversales?*, Vitoria-Gasteiz, Emakunde, 1996, pp. 79-106.
- CEMBRANOS, M. C. e GALLEGO, M. J.: *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivenci*a, Madrid, Narcea, 1988a.
- CENTRO FEMINISTA DE ESTUDIOS Y DOCUMENTACIÓN: *El trabajo de las mujeres a través de la historia*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1985.
- CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE): *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.

- CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN (CIDE) e INSTITUTO DE LA MUJER: *Bibliografía Analítica. Mujer y Educación 1984-1988*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1989.

- CEPERO, A. B.: "Diferencias sexuales en la orientación vocacional/profesional" en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coords.): *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998, pp. 231-246.

- CEREZAL, F.: "Formación inicial del profesorado y educación no sexista", *Trabajadores de la Enseñanza*, 140 (febreiro, 1993), p. 37.

- CHADWICK, C. B. e RIVERA, N. I.: *Evaluación formativa docente*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1990.

- CHETWYND, J. e HARNEITT, D. (Eds.): *The sex-role system*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1978.

- CHICO, P.: *La coeducación como estilo de formación*, Salamanca, CVS, 1983.

- CID, X. M.: *Educación e ideoloxía en Ourense durante a II República. Organización e acción socioeducativa do maxisterio primario*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1989a.

- CID, X. M.: "Educación e sociedade en Ourense na IIª República", en REQUEJO, A. e CID, X. M. (Coords.): *Educación e Sociedade en Ourense*, Sada, Ed. do Castro, 1989b, pp. 37-68.

- CID, X. M.: "Educación, ideoloxía e sociedade en Ourense (1931-1936)" en CASTRO, X. e DE JUANA, J. (Coords.): *VI Xornadas de Historia de Galicia: mentalidades colectivas e ideolóxicas*, Ourense, Deputación de Ourense, 1992, pp. 73-104.

- CID, X. M.: "Laicismo escolar na Galicia sur despois da morte de Ferrer" en AULA CASTELAO DE FILOSOFÍA (Comp.): *Materiais de traballo da X Semana Galega de Filosofía: Filosofía e Relixión*, Pontevedra, R. Paz, 1993, pp. 60-63.

- CID, X. M.: *Escola, democracia e república. Teorías e institucións educativas en Ourense durante a IIª República*, Ourense, Universidade de Vigo, 1994.

- CLARAMONTE, A. e MONTAÑA, T.: "Las personas que queremos ser. Programa de educación en valores", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (xaneiro, 2000), pp. 49-51.

- CLEMENTE, A.; CÓRDOBA, A. I. e GIMENO, A.: "Diferencias de género en la influencia de los sucesos vitales en el ámbito laboral durante la adolescencia" en MARCHENA, E. e ALCALDE, C. (Coords.): *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Actas del IX Congreso INFAD 2000: infancia y adolescencia*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, pp. 662- 666.

- COBETA, M.; JARAMILLO, C. e MAÑERU, A.: "El estado de la cuestión" en *Cuadernos de Pedagogía,* 245 (marzo, 1996), pp. 48-55.

- COBETA, M.; JARAMILLO, C. e MAÑERU, A.: "El significado de la diferencia sexual en educación" en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998, pp. 25-38.

- COBO, R.: "Género" en AMORÓS, C. (Dir.): *10 palabras clave sobre mujer*, Pamplona, Verbo Divino, 1995, pp. 96-117.

- COBO, R.: "A democracia moderna e a exclusión das mulleres" en AGRA, M. X. (Coord.): *Corpo de muller. Discurso. Poder. Cultura*, Santiago de Compostela, Laiovento, 1997, pp. 133-152.

- COBO, R.: "Análisis de género y educación: raíces de una desigualdad" en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998, pp. 41-45.

- CODINA, P.; CORTADA, E. e ROSET, M.: *Educació no sexista. Experiències educatives*, Barcelona, Graó, 1994.

- COLAIZZI, G. (Ed.): *Feminismo y teoría del discurso*, Madrid, Cátedra, 1990.

- COLECTIVO "A FAVOR DE LAS NIÑAS": "Lenguaje: la voz de las ausentes" en AA. VV.: *Jornadas de educación no sexista "El sexismo en la enseñanza"*, Madrid, MEC-Instituto de la Mujer, 1987, pp. 23-34.

- COLECTIVO “A FAVOR DE LAS NIÑAS” e COLECTIVO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA DE EE.MM.: “Sexismo y práctica docente”, *Cuadernos de Pedagogía*, 171 (xuño, 1989), pp. 20-25.

- COLECTIVO DE EDUCACIÓN DEL FRENTE DE LIBERACIÓN DE LA MUJER: "Libros de texto, libros de sexo", *Cuadernos de Pedagogía*, 31-32 (xullo, 1977), pp. 44-45.

- COLECTIVO “DO ROSA Ó VIOLETA”: *Na procura dun espacio propio: materiais para coeducar*, Santiago de Compostela, Concellería da Muller, 1995.

- COLECTIVO “ESCUELA NO SEXISTA” (COENS): “Las profesiones”, *Cuadernos de Pedagogía*, 118 (outubro, 1984), pp. 10-11.

- COLECTIVO “ESCUELA NO SEXISTA” (COENS): *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*, Murcia, COENS-Universidad de Murcia, 1992.

- COLECTIVO “ESCUELA NO SEXISTA” (COENS): *El sexismo iconográfico en los libros de texto*, Murcia, COENS-Universidad de Murcia, 1992.

- COLECTIVO “HARIMAGUADA”: “Catorce años de experiencias coeducativas”, *Duoda. Revista d’Estudis Feministes*, 5 (1993), pp. 10-15.

- COLECTIVO "MARÍA CASTAÑA": *Muller e traballo*, Santiago de Compostela, Dirección Xeral de Política Lingüística, 1995a.

- COLECTIVO "MARÍA CASTAÑA": *Materiais didácticos para unha visión non androcéntrica da historia*, Santiago de Compostela, Dirección Xeral de Política Lingüística, 1995b.

- COLECTIVO "MARÍA CASTAÑA": *As mulleres na historia*, Vigo, Xerais, 1997.

- COLECTIVO "MARÍA CASTAÑA": “Materiais didácticos para unha visión non androcéntrica da historia”, *Revista Galega de Educación*, 31 (decembro, 1998), pp. 86-87.

- COLECTIVO “POR UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA” e COLECTIVO “A FAVOR DE LAS NIÑAS”: “Una Reforma sexista, ¿Puede ser igualitaria y democrática?”, *Cuadernos de Pedagogía*, 167 (febreiro, 1989), pp. 56-60.

- COLOM, J.: *Evolución de los estereotipos de género en función de las representaciones sociales*, Barcelona, Universidad de Barcelona (Tese de doutoramento), 1994.

- COLOM, J.: "Aportaciones al estudio de los estereotipos de género", *Pedagogía Social*, 15-16 (xuño-decembro, 1997), pp. 145-153.

- COLOM, A. e SUREDA, B.: "Educación femenina y confrontación ideológica en la Restauración" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 104-111.

- COMISIÓN DA MULLER DO CONSELLO DA XUVENTUDE DE GALICIA: *¿Falamos igual? A favor do uso non sexista da linguaxe*, Santiago de Compostela, Consello da Xuventude, 1996.

- COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Resolucións sobre a igualdade xurídica entre homes e mulleres*, Santiago de Compostela, Servicio Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller, 1994a.

- COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Outras normas comunitarias sobre a igualdade xurídica entre homes e mulleres*, Santiago de Compostela, Servicio Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller, 1994b.

- COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Directivas sobre a igualdade xurídica entre homes e mulleres*, Santiago de Compostela, Servicio Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller, 1994c.

- COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Recomendacións sobre a igualdade xurídica entre homes e mulleres*, Santiago de Compostela, Servicio Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller, 1994d.

- COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS: *IV Programa de Acción Comunitaria a Medio Prazo para a Igualdade entre Homes e Mulleres (1996-2000)*, Santiago de Compostela, Servicio Galego de Igualdade, 1996.

- COMISIÓN DE EDUCACIÓN DE LAS ASAMBLEAS DE MUJERES DE ARABA Y BIZKAIA e SECRETARÍA DE LA MUJER DEL STEE-EILAS: *Cuadernos de coeducación: juego y juguete,* Bilbao-Bilbo, Emakunde-Servicio Municipal de la Mujer, 1990.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Manual de acción: cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.

- COMISIÓN EUROPEA: *Sócrates. Guía del candidato 1988*, Luxemburgo, Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas, 1997.

- COMISIÓN EUROPEA: *Sócrates. Guía del candidato para el año 2000*, Documento policopiado, 1999.

- COMISIÓN INTERDEPARTAMENTAL DE LA MUJER: *Educación en igualdad. Recomendaciones para educar en igualdad*, Palma de Mallorca, Gobierno Balear, 1993.

- COMUNIDAD DE MURCIA: *Protagonistas de rosa y azul. 100 libros para una educación no sexista*, Murcia, Dirección General de la Mujer, 1992.

- CONCELLO DE VIGO: *Libros para min*, Vigo, Concellería da Muller, 1995.

- CONFERENCE PERMANENTE DES MINISTRES EUROPÉENES DE L'ÉDUCATION: *Éducation et égalité des chances des jeunes filles et des femmes*, Amsterdam, Université d'Amsterdam, 1979.

- CONNELL, R. W.: *Gender and power*, Cambridge, Polity Press, 1993.

- CONNELL, R. W.: "Enseñar a los chicos nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela", *Kikirikí*, 46 (1997), pp. 51-68.

- CONSEIL D'EUROPE: *Sex-stereotyping in schools*, Lisse, Swets & Zeitlinger, 1982.

- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1997-98*, Madrid, MEC, 1999.

- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA: *Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia (Curso 92-93)*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1994.

- CORIA, C.: *El sexo oculto del dinero: formas de dependencia femenina*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

- CORONEL, J. M.: *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*, Huelva, Universidad de Huelva, 1996.

- CORREA, M. e SÁNCHEZ, A. M.: "Género, navidad y propaganda: una propuesta de actividad transversal" en ROSALES, C. (Coord.): *Actas II Congreso de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997, p. 258.

- CORTADA, E.: *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República,* Madrid, Instituto de la Mujer, 1988a.

- CORTADA, E.: "Coeducació i diferències de gènere. Orígens d'un debat permanent", *L'Avenç*, 112 (1988b), pp. 12-17.

- CORTADA, E.: *Niños y niñas en la escuela de otros tiempos. Materiales no sexistas para primaria*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.

- CORTADA, E.: "Historia escolar y coeducación", *Cuadernos de Pedagogía*, 229 (outubro, 1994), pp. 62-67.

- CORTS, M. I.: "La graducación de las escuelas graduadas a principio de siglo: un medio para mejorar la educación primaria de niños y niñas" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 388-399.

- COSCOJUELA, R.; MIRALLES, M.; SOLSONA, N. e SUBÍAS, R.: "La optatividad y el sexismo en la Reforma" *Cuadernos de Pedagogía,* 189 (febreiro, 1991), pp. 56-58.

- COSCOJUELA, R. e SUBIAS, R.: "¿Hombres dirigentes y mujeres ejecutoras?", *Cuadernos de Pedagogía*, 211 (febreiro, 1993), pp. 65-67.

- COSME, A. e BARBIERI, H.: "Onde está o pai? Contributo do género com crianças do primeiro ciclo do ensino básico" en ALARIO, T.; ALARIO, C. e GARCÍA, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 239-244.

- COSTA ARAÚJO, H.: "O masculino, o feminino e a escola democrática" en ALARIO, T.; ALARIO, C. e GARCÍA, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 21-40.

- COSTA RICO, A.: *Escolas e mestres*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1989.

- COSTA RICO, A.: "Guirnaldas de la historia: la construcción cultural y social del género femenino en la escuela del franquismo" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 112-119.

- COSTA RICO, A.: *A reforma da educación 1906-1936*, A Coruña, Ed. do Castro, 1996.

- COSTA RICO, A.: "Educación e Ilustración en Galicia" en BARREIRO BARREIRO, X. L. (Coord.): *Sonos e soños da razón*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1997, pp. 101-105.

- COUCE C. (Coord.): *Catálogo bibliográfico. Muller e educación en España 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990.

- CREMADES, A.: "La cuestión de los roles" en AA.VV.: *Coeducación. Jornades sobre el sexisme a l'esenyament*, Valencia, Generalitat Valenciana, Gabinet de la Dona, 1988, pp. 161-180.

- CREMADES, A.: "La coeducación como propuesta" en ACUÑA, S. (Coord.): *Coeducación y tiempo libre*, Madrid, Consejería de Educación y Ciencia-Ed. Popular, 1995, pp. 13-45.

- CREMADES, A.; RODES, M. I.; SIMÓN, M. E. e SIMÓN, M. N.: *Materiales para coeducar. El comentario de texto: aspectos cautivos*, Madrid, Mare Nostrum, 1991.

- CREMADES, A. e RODRÍGUEZ, R. M.: "Análisis del sexismo existente en el sistema educativo" en INSTITUT VALENCIÀ DE LA DONA: *Curso de formación de monitores/as de coeducación*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1989, pp. 33-63.

- CRESPÁN, J. L.: "Algunas consideraciones sobre el patriarcado como modelo analítico" en AA.VV.: *II Jornades del patriarcat. La seva manifestació a la nostra realitat,* Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1983, pp. 24-31.

- CROLL, P.: *La observación sistemática en el aula*, Madrid, La Muralla, 1995.

- CRONBACH, L. J.: "Coefficient alpha and the internal structure of tests", *Psychometrika*, 16 (1951), pp. 297-334.

- CRONBACH, L. J.: *Desining evaluations of educational and social programs*, San Francisco, Josey-Bass, 1982.

- CRUZ, P. e COBO, R.: *Las mujeres españolas: lo privado y lo público*, Madrid, CIS, 1991.

- CRUZ ROJA JUVENTUD e INSTITUTO DE LA MUJER: *Taller de educación no sexista*, Madrid, Cruz Roja de la Juventud-Instituto de la Mujer, 1990.

- CUMMING, A. e MCGRATH, G. M.: "Reflexiones sobre la condición y la educación de las mujeres: fenómenos en transición" *Revista de Educación Comparada,* 49 (1982), pp. 15-23.

- CURRÁS, C.: "A igualdade de oportunidades na educación", *Revista Galega do Ensino*, 24 (setembro, 1999), pp. 27-40.

- CUESTA, P.: *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Madrid, Siglo XXI, 1994.

- DALACOURT, M. L.: *Las mujeres en la Comunidad Económica Europea*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1994.

- DAMARIN, S.: "El género y las matemáticas desde un punto de vista feminista" en SECADA, W.; FENNEMA, E. e ADAJIAN, L. (Comps.): *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*, Madrid, MEC-Morata, 1997, pp. 260-275.

- DAMIÁN, J.: *Educación y Constitución*, Madrid, MEC, 1978.

- DAVIES, B. e BANKS, C.: “The gender trap: a femisit poststructuralist analysis of primary school children’s talk about gender”, *Journal of Curriculum Studies*, 24 (1992), pp. 1-25.

- DE BORJA, M. e PUJOL, M. R.: “La igualdad de oportunidades para niñas y niños”, *Cuadernos de Pedagogía*, 167 (febreiro, 1989), pp. 55-56.

- DE GABRIEL, N.: "El acceso de la mujer gallega a la cultura escrita en el siglo XIX", *Bordón*, 253 (maio-xuño 1984), pp. 437-448.

- DE GABRIEL, N.: *Escolarización y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Santiago de Compostela, Univesidade de Santiago, 1987.

- DE GABRIEL, N.: "Maestras, escuelas mixtas y moralidad en la Galicia del siglo XX", *Revista de Educación*, 285 (xaneiro-abril, 1988), pp. 217-229.

- DE GABRIEL, N.: "La mujer como maestra" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990a, pp. 437-448.

- DE GABRIEL, N.: *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Sada, O Castro, 1990b.

- DE GABRIEL, N.: "A mentalidade da sociedade rural galega diante da escolarización da muller no século XIX" en CASTRO, X. e DE JUANA, J. (Coords.): *VI Xornadas da historia de Galicia: mentalidades colectivas e ideolóxicas*, Ourense, Deputación de Ourense, 1992, pp. 21-48.

- DE LA CALLE, M. J.: *Mujer y educación*, Valladolid, S. E., 1997 (Documento policopiado).

- DE LA CRUZ, C.: “Derechos humanos, derechos de las mujeres y desarrollo” en AA.VV.: *Los derechos humanos camino hacia la paz*, Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz-Centro Pignatelli, 1997, pp. 269-279.

- DE MIGUEL, A.: *El miedo a la igualdad. Varones y mujeres en una sociedad machista*, Barcelona, Grijalbo, 1975.

- DE MIGUEL VALLEJO, M. J.: "Matemáticas y conflictos: inteligencia y afectividad", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (xaneiro, 2000), pp. 46-48.

- DE PUELLES, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1991a.

- DE PUELLES, M.: *Política y Administración educativa*, Madrid, UNED, 1991b

- DE SÁA, M. R.: "A igualdade de oportunidades no ámbito escolar. Proxecto Comenius" en AA.VV.: *I Xornadas sobre Transversalidade nas Ensinanzas non Universitarias*, Xunta de Galicia, Documento policopiado, 1999, pp. 103-104.

- DE ZULUETA, C.: *Cien años de educación de la mujer española. Historia del Instituto Internacional*, Madrid, Castalia, 1992.

- DEL MORAL, M. E.: "El sexismo en los dibujos animados", *Cuadernos de Pedagogía*, 236 (maio, 1995), pp. 72-76.

- DEL RÍO, P.: "¿ En contra de los niños? Apuntes sobre un necesario debate sobre género, desarrollo y educación", *Cultura y Educación*, 14-15 (setembro, 1999a), pp. 121-127.

- DEL RÍO, P.: "El cambio histórico-cultural y las identidades de género: los jóvenes españoles ante la diferencia de sexo", *Cultura y Educación*, 14-15 (setembro, 1999b), pp. 147-176.

- DEL VAL, J. e ENESCO, I.: *Moral, desarrollo y educación*, Madrid, Anaya, 1994.

- DEL VALLE, T. e SANZ RUEDA, C.: *Género y sexualidad*, Madrid, UNED e Fundación Universidad-Empresa, 1991.

- DELAMONT, S.: *Sex roles and the school*, London, Routledge, 1980.

- DELPHY, C.: "Penser le genre: Quels problèmes?" en HURTING, M. C.; KAIL, M. e ROUCH, H. (Eds.): *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*, París, C.N.R.S., 1991, pp. 89-101.

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO: *Coeducación,* Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1991.

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO: *Diseño curricular base. Educación secundaria obligatoria. Introducción a la etapa. Líneas transversales*, Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1992.

- DI NICOLA, G. P.: *Reciprocidad hombre-mujer. Igualdad y diferencia*, Madrid, Narcea, 1991.

- DÍAZ PEREIRA, M. P.: "Muller e deporte", *Revista Galega de Educación*, 23 (maio-xuño, 1995), pp. 70-76.

- DÍAZ-AGUADO, M. J. (Dir.): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, Madrid, Instituto de la Juventud, 1996 (5 vols.).

- DÍAZ-AGUADO, M. J. e MEDRANO, C.: *La educación moral desde la perspectiva constructivista. Una propuesta para desarrollar los valores morales en el ámbito de la transversalidad*, Bilbao-Bilbo, Mensajero, 1994.

- DIEGO, E.: *El andrógino sexuado. Eternos ideales, nuevas estrategias de género*, Madrid, Visor, 1992.

- DÍEZ, E. e GONZÁLEZ, R.: *Taller de valores. Educación primaria*, Madrid, Escuela Española, 1996.

- DOMINGO, J.: "Integración de los temas transversales en un enfoque globalizador", *Aula de Innovación Educativa*, 32 (novembro, 1994), pp. 35-39.

- DOMINGO SEGARRA, T.: *Ni más ni menos sino iguales: trabajo de la Comisión de los Derechos de la Mujer del Parlamento Europeo*, Valencia, Centre d'Informació Comunitaria d'IU, 1994.

- DOMÍNGUEZ JUAN, M.: "A proximación a un análisis de las representaciones sobre los géneros" en RADL, R. M.: *Mujeres e institución universitaria en Occidente*, Santiago de Compostela, Universiade de Santiago, 1996, pp. 233-244.

- DOWLING, C.: *El complejo de cenicienta. El miedo de las mujeres a la independencia*, Barcelona, Grijalbo, 1992.

- DUART, J. M.: *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*, Barcelona, Paidós, 1999.

- DUDGEON, P.; OXENHAM, D. e GROGAN, G.: "El aprendizaje de las identidades y las diferencias" en LUKE, C. (Comp.): *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata, 1999, pp. 45-65.

- DUÑACH, M.: *A educación primaria*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1997.

- DURÁN, M. A.: *Liberación y utopía: la mujer ante la ciencia*, Madrid, Akal, 1982.

- DURÁN, M. A.: *El uso del espacio en la vida cotidiana*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1986

- DURÁN, M. A.: *De puertas adentro*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.

- DURU-BELLART, M.: "Filles et garçons à l'école; approches sociologiques et psyco-sociales. La construction scolaire des différences entre les sexes", *Revue Française de Pédagogie*, 110 (xaneiro-marzo, 1995), pp. 75-109.

- EGIDO, I.; CASTRO, M. e LUCIO-VILLEGAS, M.: *Diez años de investigación sobre profesorado*, Madrid, CIDE, 1993.

- EICHENBAUM, E. L. e ORBACH, S.: *¿Qué quieren las mujeres?*, Madrid, Revolución, 1988.

- ELLIS, J. L. e WILINSKY, J. (Coords.): *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*, Madrid, Narcea, 1999.

- ELORZA, A.: *El fourierismo en España*, Madrid, Revista de Trabajo, 1975.

- ERGAS, Y.: “El sujeto mujer. El feminismo de los años setenta-ochenta” en DUBY, G. e PERROT, M. (Dirs.): *Historia de las mujeres - El siglo XX*, Madrid, Taurus, 1993, pp. 539-565.

- ESCÁMEZ, J. e ORTEGA, P.: *La enseñanza de actitudes y valores,* Valencia, Nau Llibres, 1986.

- ESCÁMEZ, J. e MARTÍNEZ, B.: "Cómo se aprenden los valores y las actitudes", *Aula de Innovación Educativa* 16-17 (xullo-agosto, 1993), pp. 31-34.

- ESCARTI, A.; MUSITU, G. e GRACIA, E.: “Estereotipos sexuales y roles sociales” en FERNÁNDEZ, J. (Ed.): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*, Madrid, Pirámide, pp. 205-225.

- ESCOFET, A.; HERAS, P.; NAVARRO, J. M.. e RODRÍGUEZ, J. L.: *Diferencias sociales y desigualdades educativas*, Barcelona, ICE-HORSORI, 1998.

- ESCOLA D’ESTIU DEL PAÍS VALENCIÀ: “Elaboramos un proyecto de centro coeducativo?”, *Aula de Innovación Educativa*, 21 (decembro, 1993), pp. 41-44.

- ESCRICH, J., HERRERO, R., PARDO, J., TORNO, P. e VALLÉS, L.: “La coeducación puede orgnizar la vida colectiva de un centro”, *Aula de Innovación Educativa*, 21 (decembro, 1993), pp. 45-49).

- ESCUDERO, J. M.: “La escuela como comunidad crítica al servicio de losvalores de una sociedad democrática”, *Kikirikí*, 31-32 (decembro 1993-maio 1994), pp. 47-58.

- ESPÍN, J. V.: "Diferencias de género en la intervención educativa: un tema vigente en investigación" en AA.VV.: *VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa Diferencial*, Madrid, AIDIPE, 1993.

- ESPÍN, J. V.: "Dona i Educació", *Quaderns: Observatori de la comunicació científica*, 1 (1995), Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, pp. 32-38.

- ESPÍN J. V. e FIGUERA, P.: "Las expectativas de rol en universitarios/as" en FLECHA, C. e DE TORRES, I. (Eds.): *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas*, Madrid, Narcea, 1993, pp. 272-284.

- ESTEVE, J. M.: *El malestar docente*, Barcelona, Paidós, 1994.

- ETUCE: "Medidas hacia la igualdad en la educación", *Trabajadores de la Enseñanza*, 140 (febreiro, 1993), pp. 8-15.

- EVANS, R.: *Las feministas. Los movimientos de emancipación de la mujer en Europa, América y Australasia (1840-1920)*, Madrid, Siglo XXI, 1980.

- FABRA, M. L.: "La interacción en las clases de secundaria: incidencia del género" en MORENO, M. (Ed.): *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992, pp. 13-24.

- FABRA, M. L.: *Ni resignadas ni sumisas. Técnicas de grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas*, Bellaterra-Barcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.

- FAGOAGA, C. e LUNA, D.: "Notas para una historia social del movimiento de las mujeres: signos reformistas y signos radicales" en GARCÍA-NIETO, M. C. (Ed.): *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres*, Madrid, Universidad Autónoma, 1986, pp. 453-462.

- FAIRCLOUGH, N.: *Discourse and social change*, Cambridge, Polity Press, 1992.

- FAVARO, E; GARCÍA, G. e QUESADA, L.: "Coeducación", en AA.VV.: *Curso de formación para equipos directivos*, Madrid, MEC, 1991 (Vol. V).

- FEMENÍAS, M. L.: "Apuntamentos sobre posmodernidade e o problema suxeito-muller" en AGRA, M. X. (Coord.): *Corpo de muller. Discurso. Poder. Cultura*, Santiago de Compostela, Laiovento, 1997, pp. 79-94.

- FEMINARIO DE ALICANTE: *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*, Valencia, Víctor Orenga, 1987.

- FERNÁN, M. A. e PILLADO, F.: *Conversas en Compostela con Carballo Calero*, Barcelona, Sotelo Blanco, 1986.

- FERNÁNDEZ, J. (Coord.): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*, Madrid, Pirámide, 1988.

- FERNÁNDEZ, J. (Coord.): *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*, Madrid, Pirámide, 1996.

- FERNÁNDEZ, J. (Coord.): *Género y sociedad*, Madrid, Pirámide, 1998.

- FERNÁNDEZ CASTRO, M. M.: "La marginación social de la mujer según Concepción Arenal" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 142-147.

- FERNÁNDEZ CRUZ, M.: "Organizar la enseñanza en torno a los ejes transversales en un centro de educación infantil", *Aula de Innovación Educativa,* 32 (novembro, 1994), pp. 29-33.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: "La tierra prometida. La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer", *Revista de Educación*, 290 (setembro-decembro, 1989), pp, 21-41.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Juntos pero no revueltos*, Madrid, Visor, 1990a.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen*, Madrid, Eudema, 1990b.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: "La bella y la bestia. Un estudio sobre el género y la interacción en el aula", *Educación y Sociedad*, 6 (1990c), pp. 43-60.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona, Paidós, 1992.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata, 1993.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación" en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori, 1997, pp. 107-122.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: "Las condiciones de la igualdad de oportunidades", *Cuadernos de Pedagogía*, 282 (xullo-agosto, 1999), pp. 19-24.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: "La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra", *Cuadernos de Pedagogía*, 289 (marzo, 2000), pp. 85-90.

- FERNÁNDEZ HERRERO, B.: "Fadas e bruxas como arquetipos morais femininos nos contos" en AGRA, M. X. (Coord.): *Corpo de muller. Discurso. Poder. Cultura*, Santiago de Compostela, Laiovento, 1997, pp. 215-249.

- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M.: "Género y sexo: ¿Controversia científica o diálogo de sordos?" en BERNIS, C.; DEMONTE, V.; GARRIDO, E. e CALBET, G. (Eds.): *Actas de las VII Jornadas de investigación interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Instituto Universitario de la Mujer, 1991, pp. 319-328.

- FERNÁNDEZ LOAYSA, M. (Comp.): *Convenios Internacionales suscritos por España que afectan a las mujeres*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1986.

- FERNÁNDEZ PAZ, A.: *Os cómics nas aulas*, Vigo, Xerais, 1992.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*, Madrid, Siglo XXI, 1994.

- FERNÁNDEZ QUINTANILLA, P.: *La mujer ilustrada en la España del Siglo XVIII*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1981.

- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. (Coord.): *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*, Madrid, Pirámide, 1996.

- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J.: *Género y sociedad*, Madrid, Pirámide, 1998.

- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, X. R.: "A análise de bandas deseñadas como material didáctico interdisciplinar", *Revista Galega do Ensino,* 8 (Maio, 1995), pp. 165-175.

- FERNÁNDEZ, C.; MIRANDES, J.; PORTA, I.; RODRÍGUEZ, M.; SOLSONA, N., TARÍN, R. M.: *Una mirada no sexista a las clases de ciencias experimentales*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1995.

- FERNÁNDEZ, J. R.; DÍAZ, M. L.; DELGADO, J. A. e NOGUEIRAS, L. M.: "A educación para a igualdade entre os sexos no ensino primario ourensán. Relacións significativas en función da antigüidade profesional do profesorado" en AA.VV.: *I Xornadas sobre Transversalidade nas Ensinanzas non Universitarias*, Xunta de Galicia, Documento policopiado, 1999, pp. 105-106.

- FERREIRA, V.: "Tecnologías e relaçoes sociais e de sexo" en RADL, R. M. e GARCÍA, M. C. (Coords.): *A muller e a súa imaxe*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1993, pp. 81-100.

- FIDALGO, I.: *Furacazolos e Botaborrallas*, Santiago de Compostela, Servicio Galego da Igualdade-Instituto de la Mujer, 1998.

- FIGES, E.: *Actitudes patriarcales: las mujeres en la sociedad*, Madrid, 1980.

- FIGUEIRAS, L.; MOLERO, M.; SALVADOR, A. e ZUASTI, N.: *Género y matemáticas*, Madrid, Síntesis, 1998.

- FIRESTONE, S.: *La dialéctica de sexos*, Barcelona, Kairós, 1976.

- FLECHA, C.: "Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco", *Historia de la Educación*, 8 (1989), pp. 77-97.

- FLECHA. C.: "La educación de las niñas en los reglamentos escolares de finales de siglo" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 427-436.

- FLECHA, C.: "Las mujeres, del género a la diferencia", *Documentación Social*, 105 (outubro-decembro, 1996), pp. 73-92.

- FLECHA, C. e TORRES, I. (Eds.): *La mujer, nueva realidad, respuestas nuevas*, Madrid, Narcea, 1993.

- FOLGUERA, P.: "Las mujeres en la España contemporánea" en GARRIDO, E. (Ed.): *Historia de las mujeres en España*, Madrid, Síntesis, 1997, pp. 417-572.

- FONT, P.: "Coeducación real, una cuestión clave", *Aula Comunidad*, 2 (setembro, 1993), p. 5.

- FONTAINE, A. M.: "Pedagogia e género. As dificultades da igualdade" en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995, pp. 287-298.

- FOX, D.: *El proceso de investigación en educación*, Pamplona, EUNSA, 1981.

- FOX KELLER, E.: *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia, Alfons el Magnànim, 1991.

- FRAISSE, G.: *Musa de la razón. La democracia excluyente y la diferencia de los sexos*, Madrid, Cátedra, 1991.

- FRANCE, P.: "Los comienzos de los estereotipos de género" en BROWNE, N. e FRANCE, P.: *Hacia una educación infantil no sexista*, Madrid, MEC-Morata, 1988, pp. 66-85.

- FRANCO, I.: "Entrevista a Begoña Salas", *Xermolar*, 1 (1995), pp. 30-32.

- FRASER, N.: "Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia de género", *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8 (1996), pp. 18-40.

- FREIRE, X.V.: *Lembranzas dun mundo esquecido. Muller e sociedade na Galicia contemporánea (1900-1939)*, Santiago de Compostela, Laiovento, 1993.

- FREIXAS, A.: "La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual", *Apuntes de Psicología*, 44 (1995), pp. 17-34.

- FREIXAS, A. e FUENTES-GUERRA, M.: "Adquisición del rol sexual y acción docente", *Cuadernos de Pedagogía,* 142 (novembro, 1986), pp. 68-70.

- FREIXAS, A. e FUENTES GUERRA, M.: "El pensamiento del alumnado de formación del profesorado sobre el género y la coeducación y la transformación del currículum" en AA.VV.: II Jornadas sobre formación del profesorado en educación no sexista, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992, S. P. (Documento policopiado)

- FREIXAS, A. e FUENTES-GUERRA, M.: "Reflexiones sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado", *Revista de Educación*, 304 (maio-agosto, 1994), pp. 165-176.

- FREIXAS, A. e FUENTES-GUERRA, M.: "Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado", *Cultura y Educación*, 8 (decembro, 1997), pp. 13-25.

- FREIXAS, A. e LUQUE, A: "¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa", *Cultura y Educación*, 9 (marzo, 1998), pp. 51-62.

- FREIXAS, A.; GARCÍA, E.; JIMÉNEZ, J. R.; SÁNCHEZ, J. L. e SANTOS, M. A.: *La coeducación, un compromiso social,* Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 1993.

- FRIED, L.: "¿Se trata en el jardín de infancia a las niñas igual que a los niños? Análisis de conversaciones entre educadoras y niños", *Revista de Educación*, 290 (setembro-decembro, 1989), pp. 197-214.

- FUERTES, P. A.: *Mujer, lenguaje y sociedad: los estereotipos de género en inglés y en español*, Alcalá de Henares, Ayuntamiento de Alcalá de Henares, 1992.

- FUNDACIÓN SANTA MARÍA: *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, Madrid, S. M., 1993.

- GAIRÍN, J.: *Las actitudes en educación*, Barcelona, PPU, 1987.

- GAIRÍN, J. e FEIXAS, M.: "Las actitudes del profesorado de matemáticas ante la coeducación", *Uno*, 19 (xaneiro, 1999), pp. 59-70.

- GALLAGHER, M.: *Unequal opportunities. The case of women and the media*, París, UNESCO, 1981.

- GARAIZÁBAL, C.: "Sexualidad, género y amor", *Trabajadores de la Enseñanza*, 151 (1994), pp. 6-12.

- GARCÍA CELADILLA, R. (Coord.): *Orientaciones generales para introducir la coeducación en los Proyectos de Centro*, Oviedo, Consejería de Educación, 1993.

- GARCÍA COLMENARES, C.: "La formación inicial y la igualdad de oportunidades: una perspectiva no androcéntrica" en ALARIO, T. e GARCÍA, C. (Coords.): *Tras la imagen de mujer*, Madrid, SUENS - Instituto de la mujer, 1993, pp. 54-61.

- GARCÍA COLMENARES, C.: "Socialización, estereotipos y agresividad" en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995, pp. 237-247.

- GARCÍA COLMENARES, C.: "Más allá de las diferencias: hacia un modelo de persona no estereotipada" en ALARIO, T. e GARCÍA, C. (Coords.): *Persona, género y educación*, Salamanca, Amarú, 1997, pp. 73-86.

- GARCÍA DE LEÓN, M. A.: "Masculino-femenino en el sistema de enseñanza español", en GARCÍA DE LEÓN, M. A..; DE LA FUENTE, G. e ORTEGA, F. (Eds.): *Sociología de la Educación*, Barcelona, Barcanova, 1993, pp. 271-301.

- GARCÍA DE LEÓN, M. A.: "La escuela un espacio social para la igualdad" en ORTEGA, F., FAGOAGA, C., GARCÍA DE LEÓN, M. A. e DEL RÍO, P.: *La flotante identidad sexual. La construcción del género en la vida cotidiana de la juventud*, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas, 1993, pp. 89-98.

- GARCÍA GARRIDO, J. L.: *Problemas mundiales de la educación. Nuevas perspectivas*, Madrid, Dikinson, 1992.

- GARCÍA GÓMEZ, T.: "Mujeres enseñantes en primaria: situación y obstáculos", *Kikirikí*, 53 (1999), pp. 24-28.

- GARCÍA MESEGUER, A.: "El salto semántico", *El País*, 8-3-1984.

- GARCÍA MESEGUER, A.: *Lenguaje y discriminación sexual*, Barcelona, Montesinos, 1988.

- GARCÍA MESEGUER, A.: "Sexo, género y sexismo en español" en BERNIS, C.; DEMONTE, V.; GARRIDO, E. e CALBET, G. (Eds.): *Actas de las VII Jornadas de investigación interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Instituto Universitario de la Mujer, 1991, pp. 329-342.

- GARCÍA MESEGUER, A.: *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*, Barcelona, Paidós, 1994.

- GARCÍA MORIYÓN, F.: *Enseñar los derechos humanos*, Madrid, Grupo Cultural Cero, 1983.

- GARCÍA MORIYÓN, F.: *Derechos humanos y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1999.

- GARCÍA PASCUAL, E.: *Contra el sexismo. Dossier de textos*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1994.

- GARCÍA PASCUAL, E.: *Actitudes de las niñas y adolescentes desde el deporte en la región de Murcia*, Murcia, Dirección General de la Mujer, 1995.

- GARCÍA RAMOS, J. M.: *Bases pedagógicas de la evaluación*, Madrid, Síntesis, 1989.

- GARCÍA, C. e ALARIO, T.: "Educación para los medios de comunicación" en AA.VV.: *La coeducación ¿Transversal de las transversales?*, Vitoria-Gasteiz, Emakunde, 1996, pp. 129-138.

- GARCÍA, M. e ASINS, C.: *La coeducación en educación física*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1994.

- GARCÍA, M. e LEDESMA, M.: "Un hito histórico en la educación femenina: la Asociación para la Enseñanza de la Mujer" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 615-622.

- GARCÍA, M. C. e PHILIP, R. (Eds.): *As mulleres e os cambios sociais e económicos*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1995

- GARCÍA, C. e ROSET, M.: "Sexismo y coeducación en el área de Ciencias Sociales" en MORENO, M. (Ed.): *Del silencia a la palabra. Coeducación y reforma educativa,* Madrid, Instituto de la Mujer, 1992, pp. 140-152.

- GARCÍA, M. A.; GARCÍA, M. e ORTEGA, F.: *Sociología de las mujeres españolas*, Madrid, Complutense, 1996.

- GARNACHO, A.: "La educación durante la Guerra Civil (1936-1939)", *Íber*, 14 (outubro, 1997), pp. 79-90.

- GARCÍA, M.; TROIANO, H. e ZALDÍVAR M.: *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1993.

- GARRETA, N.: "La presencia de la mujer en los textos escolares", *Revista de Educación*, 275 (setembro-decembro, 1984), pp. 93-106.

- GARRETA, N. e CAREAGA, P. (Eds.): *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987.

- GARRETA, N. e CAREAGA, P.: "El sexismo en el material escolar: los libros de texto actuales" en AA.VV.: *I Jornadas "Mujer y Educación"*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1985, pp. 13-19.

- GASTANDI, P. e ALONSO, I.: "Niñas y nuevas tecnologías", *Cuadernos de Pedagogía* 171 (xuño, 1989), pp. 26-28.

- GAUDÓ, C.: "Mujeres para la historia", *Iber*, 7 (xaneiro, 1996), pp. 61-71.

- GEORGE, R.: *Equal opportunities in schools: principles, policy and practice*, Harlow, Longman, 1993.

- GIANINI, E.: *A favor de las niñas. La influencia de los condicionamientos sociales en la formación del rol femenino en los primeros años de la vida,* Caracas, Monte Ávila, 1978.

- GIANINI, E.: *Las mujeres y las niñas primero*, Barcelona, Laia, 1984.

- GIDDENS, A.: *Sociología*, Madrid, Alianza, 1989.

- GIL GALVÁN, R.: "Desde la orientación: actuaciones para una escuela coeducativa" en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998, pp. 195-202.

- GIL RUIZ, J. M.: *Las políticas de igualdad en España: avances y retroceso*, Granada, Universidad de Granada, 1996.

- GILMORE, D.: *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1994.

- GIMENO, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Madrid, Anaya, 1985.

- GIMENO, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988.

- GIMENO, J. e PÉREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Barcelona, Akal, 1983.

- GIMENO, J. e PÉREZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1993, pp. 265-333.

- GIROUX, H.: "Hacia una pedagogía en la política de la diferencia", en GIROUX, H. e FLECHA, R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure, 1992a, pp. 94-128.

- GIROUX, H.: "Educación y ciudadanía para una democracia crítica", *Aula de Innovación Educativa*, 1 (abril, 1992), pp. 77-80.

- GOLBERG, H.: *Hombre, hombres. Trampas y mitos de la masculinidad*, Madrid, Temas de Hoy, 1992.

- GÓMEZ-FERRER, G.: *Las relaciones de género*, Madrid, Marcial Pons, 1995

- GÓMEZ, C.; MARTÍN, L.; CALLEJO, J. e DELGADO, J. M.: *La imagen de la mujer en situaciones de competitividad laboral*, Madrid, Siglo XXI, 1995.

- GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F.: "La educación de la mujer en la ley de esnseñanza primaria de 1945" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 449-453.

- GONZÁLEZ, B. (Coord.): *Programa "ELIGE"*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 1995.

- GONZÁLEZ DE CHÁVEZ, M. A.: *Cuerpo y subjetividad femenina. Salud y género*, Madrid, Siglo XXI, 1993.

- GONZÁLEZ FONTAO, M. P.: "Estereotipos de género. Diversidad y coeducación", *Innovación Educativa*, 7 (1997a), pp. 203-207.

- GONZÁLEZ FONTAO, M. P.: "Educación para la igualdad" en ROSALES, C. (Coord.): *Actas II Congreso de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997b, pp. 89-99.

- GONZÁLEZ LUCINI, F.: *Educación en valores y diseño curricular*, Madrid, Alhambra, 1990.

- GONZÁLEZ LUCINI, F.: *Temas tranversales y educación en valores,* Madrid, Anaya, 1993.

- GONZÁLEZ LUCINI, F.: *Temas transversales y áreas curriculares*, Madrid, Anaya, 1994.

- GONZÁLEZ, J. e VÁZQUEZ, J. L.: *Género y escuela*, Ponferrada, Ayuntamiento de Ponferrada, 1997.

- GONZÁLEZ, A.; LÓPEZ, A.; MENDOZA, A. e URUEÑA, I.: *Los orígenes del feminismo en España*, Madrid, Zero, 1980.

- GONZÁLEZ, A.; RODRÍGUEZ, N.; ALONSO, X. M. e CAO, M.: "O sexismo na escola" en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coords.): *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998, pp. 71-84.

- GORGONIO, N.: "Elección de estrategias visuales en los problemas de rataciones ¿Diferencias de género?", *Ada Byron, 20 (*1998), pp. 10-19.

- GOULDS, S.: *La discriminación de la mujer*, Barcelona, Molino, 1986.

- GRANELL i MARTÍNEZ, F.: *8 de Març, Día Internacional de la Dona 1990*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1990.

- GRAU, D.: "Propuesta de secuenciación de actividades coeducativas para primaria y primer ciclo de secundaria", *Aula de Innovación Educativa*, 21 (decembro, 1993), pp. 20-23.

- GRAU, E.: "De la emancipación a la liberación y la valoración de la diferencia. El movimiento de mujeres en el Estado Español. 1965-1990" en DUBY, G. e PERROT, M. (Dirs.): *Historia de las mujeres. El siglo XX*, Madrid, Taurus, 1993, pp. 673-683.

- GREGORIO, C.: *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*, Madrid, Narcea, 1998.

- GRILO, E. M.: "A igualdade de oportunidades no sistema educativo" en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995, pp. 71-78.

- GRUGEON, E.: "Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo" en WOODS, P. e HAMMERSLEY, M. (Comps.): *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*, Barcelona, Paidós, 1995.

- GRUP DE COEDUCACIÓ "UNA ESCOLA ALTRA": *Llibres per a coeducar*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1995.

- GRUP "DONA I CIÈNCIA": "Noies i nois a les classes de ciència i tecnologia", *Perspectiva Escolar*, 167 (setembro, 1992), pp. 29-35.

- GRUP "LLUNA PLENA": *Maleta coeducativa*, Terrassa, Ajuntament de Terrassa, 1998.

- GRUPO DE COEDUCACIÓN "ESPILL": "Coeducar en un centro de enseñanza secundaria", *Aula de Innovación Educativa*, 21 (decembro, 1993), pp. 50-54.

- GRUPO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA DEL CEP DE TERUEL: *Propuesta coeducativa para el área de Lengua*, Teruel, Dirección Provincial de Educación de Teruel, 1993.

- GRUPO DE ESTUDIOS DE LA MUJER: *El sexismo en la ciencia*, Barcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1982.

- GRUPO DE ORIENTACIÓN DIFERENCIAL.: *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista. Revisión de un cuaderno para tomar decisiones vocacionales*, Barcelona, Laertes, 1996.

- GRUPO "XEITOS DE VER": "¿Foi Eva culpable do pecado orixinal?", *Fardela*, 2 (1996), pp. 30-39.

- GUEREÑA, J. L.: "Escuela de adultas en España (1860-1885)" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 454-466.

- GUERRA, M. I.: "La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de la E.S.O.", *Iber*, 7 (xaneiro, 1996), pp. 15-23.

- GUERRERO, A.: *Orientación profesional coeducativa. Programa de coeducación*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1993.

- GUILLERMO, M.: *Protagonistas de rosa y azul. Cien libros para una educación no sexista*, Murcia, Dirección General de la Mujer, 1992.

- GUITART, R. M.: "Los contenidos actitudinales en los proyectos de centro", *Aula de Innovación Educativa*, 16-17 (xullo-agosto, 1993), pp. 72-78.

- GUTIÉRREZ, G.: "O ensino de valores e a filosofía moral", *Revista Galega do Ensino*, 15 (abril, 1997), pp. 31-40.

- HANSEN, L. S. e SCHULTZ, C.: *Élimination des stéréotypes sexuels á l'école. Guide régional destiné aux éducateurs d'Amerique du Nord e d'Europe occidentale*, París, UNESCO, 1984.

- HAUG, F.: "Algunas enseñanzas del movimiento feminista de Europa occidental", *Debats*, 27 (xuño, 1989), pp. 28-32.

- HEINZE, U.: *Mulleres*, Vigo, Xerais, 1991.

- HENRIQUES, F. e PINTO, T.: "Em busca de uma pedagogia da igualdade: o peso da variábel sexo na representaçao de bon aluno" en ALARIO, T.; ALARIO, C. e GARCÍA, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 193-205.

- HERAS i TRÍAS, P.: "El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña" en AA.VV.: *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987, pp. 41-50.

- HERBERT, C.: *Sexual harassment in schools: a guide for teachers*, London, Publishers, 1992.

- HEREDERO, C.: "El papel social de las mujeres condiciona su situación laboral", *Trabajadores de la Enseñanza*, 140 (febreiro, 1993), p. 38.

- HERNÁNDEZ, J. M.: "La educación de la mujer en la Primera Internacional en España (1869-1881)" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 185-193.

- HERRAIZ, M. L.; SONEIRA, G. e GARCÍA-RODEJA, C.: "A publicidade e a educación para a igualdade" en AA.VV.: *I Xornadas sobre Transversalidade nas Ensinanzas non Universitarias*, Xunta de Galicia, Documento policopiado, 1999, pp. 121-122.

- HERSH, R.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea, 1997.

- HIDALGO, E.: "¿Qué pierde la historia cuando las mujeres no están?", *Iber*, 7 (xaneiro, 1996), pp. 25-34.

- HOLGUERAS, M.: *Mujeres en el mundo. Material conmemorativo de la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer. Pekín 1995,* Madrid, Instituto de la Mujer-MEC, 1996.

- HOLLINGSWORTH, S.: "Feminist pedagogy in the research class: an example of teacher research", *Educational Action Research*, 2 (1994), pp. 49-70.

- HYDE, J. S.: *La psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*, Madrid, Morata, 1995.

- IGLESIAS, C.: "Educación en valores", *Revista Galega do Ensino*, 15 (abril 1997), pp. 41-61.
- IGLESIAS, C.: *Educar para a paz desde o conflicto*, Noia, Toxosoutos, 1999.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Comunidad Europea. Directivas y Resoluciones*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988a.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Las mujeres en la Historia de España. Siglos XVIII-XX. Bibliografía comentada*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988b.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Indicadores sociales para la mujer*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988c.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Manual de acción: cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988d
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres (1988-1990)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988e.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Propuestas para evitar el sexismo en al lenguaje*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1989.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Síntesis de estudios y encuestas del Instituto de la Mujer (1984-1990)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1990a.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *La mujer en España: situación social*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1990b.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Uso no sexista del lenguaje administrativo*, Madrid, Ministerio para las Administraciones Públicas-Instituto de la Mujer, 1990c.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Taller de educación no sexista: Carpeta didáctica*, Madrid, Cruz Roja Juventud-Instituto de la Mujer, 1990d.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *La mujer en la publicidad*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1991a.

- INSTITUTO DE LA MUJER: *¿Qué es coeducar?*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1991b.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992a
- INSTITUTO DE LA MUJER: *La educación no sexista en la Reforma Educativa*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992b.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Las profesiones no tienen sexo*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992c.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Decide tus juguetes: compartir es divertido*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1993a.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *La educación no sexista en la Reforma educativa,* Madrid, Instituto de la Mujer, 1993b.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *II Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres 1993-1995*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1993c.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *La mujer en cifras. Una década (1982-1992)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1994.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Libro blanco de la investigación sobre estudios de las mujeres y de los géneros*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1995a.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Síntesis de estudios e investigaciones del Instituto de la Mujer*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1995b.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Carta para la igualdad de oportunidades de las mujeres en el ámbito rural*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1995c.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Elige bien: un libro sexista no tiene calidad*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1996.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *III Plan para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres 1997-2000*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1997a.

- INSTITUTO DE LA MUJER: *Cómo orientar a chicas y a chicos*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1997b.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *La mujer en cifras*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1997c.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Familia y reparto de responsbilidades*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1998.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Elige tu deporte*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1999a
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Las Conferencias Mundiales de Naciones Unidas sobre las Mujeres. Textos aprobados*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1999b.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Desarrollo de la carrera profesional para mujeres*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1999c
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE): Indicadores educativos sobre entorno y procesos escolares, Madrid, MEC, 1999.
- INSTITUT VALENCIÀ DE LA DONA: *Curs de formació del profesorat d'educació de persones adultes en coeducació*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1988.
- INSTITUT VALENCIÀ DE LA DONA: *II Jornades Internacionals de Coeducació*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1990a.
- INSTITUT VALENCIÀ DE LA DONA: *III Jornadas sobre experiencias para una educación no sexista*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1990b.
- INSTITUT VALENCIÀ DE LA DONA: *Cap a una orientació coeducativa. Dades i propostes*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1990c.
- INSTITUTO VASCO DE LA MUJER (EMAKUNDE): *¿Transmitimos valores sexistas a través de los libros de texto?,* Vitoria-Gasteiz, Emakunde, 1992.
- INSTITUTO VASCO DE LA MUJER (EMAKUNDE): *Cómo elaborar y seleccionar materiales coeducativos*, Vitoria-Gasteiz, Emakunde, 1993.

- INSTITUTO VASCO DE LA MUJER (EMAKUNDE): *Jornadas sobre orientación vocacional para una toma de decisión no discriminatoria,* Vitoria-Gasteiz, Emakunde, 1994.

- IRIGARAY, L.: *Parler n'est jamais neutre*, París, Les Editions de Minuit, 1985.

- IRIGARAY, L.: *Sexes et parentés*, París, Munit, 1987.

- IRIGARAY, L.: *Le temps de la differénce. Pour une revolution pacifique*, París, Librairie Générale Française, 1989.

- IRIGARAY, L.: *Sexes et genres à travers les langues*, París, Grasset, 1990.

- IRIGARAY, L.: *Yo, tú, nosotras*, Madrid, Cátedra, 1992.

- IRIGARAY, L.: "Importance du genre dans la constitution de la subjetivité et de l'intersubjetivité", *Langage*, 111 (1993), pp. 12-24.

- IZQUIERDO, M. J.: *Las, los, les (lis lus). El sistema sexo-género y la mujer como sujeto de transformación social*, Barcelona, laSal, 1983.

- IZQUIERDO, M. J.: "La Mujer", *El País*, 8-3-1984b.

- IZQUIERDO, M. J.: "El proceso de constitución de la identidad de género en función del sexo" en RADL, R. M. e GARCÍA, M. C. (Coords.): *A muller e a súa imaxe*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1993, pp. 123-138.

- IZQUIERDO, M. J.: "Uso y abuso del concepto de género" en VILANOVA, M. (Comp.): *Pensar las diferencias*, Barcelona, Seminario Interdisciplinario Mujeres y Sociedad, 1994, pp. 48-69.

- IZQUIERDO, M. J.: *El malestar en la desigualdad*, Madrid, Cátedra, 1998.

- JACOBSON, J. L.: *Discriminación de género. Un obstáculo para un desarrollo sostenible*, Bilbao-Bilbo, Bakeaz, 1994.

- JARAMILLO, C.: “Análisis de una propuesta coeducativa en el tiempo libre” en ACUÑA, S. (Coord.): *Coeducación y tiempo libre*, Madrid, Consejería de Educación y Ciencia-Ed. Popular, 1995, pp. 155-179.
- JARAMILLO, C.: “Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual”, *Duoda*, 14 (1998), pp. 14-21.
- JARES, X. R.: *Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades*, A Coruña, Vía Láctea, 1989.
- JARES, X. R.: *El placer de jugar juntos*, Madrid, CCS, 1992..
- JARES, X. R.: “Transversalidade e proxecto educativo”, *Revista Galega de Educación*, 18 (1993), pp. 8-14.
- JARES, X. R.: *Educación y derechos humanos*, Madrid, Popular, 1999.
- JAYME, M. e SAU, V.: *Psicología diferencial del sexo y de género*, Barcelona, Icaria, 1996.
- JIMÉNEZ ALEXANDRE, M. P.: "Una perspectica no sexista en la formación del profesorado de ciencias" en AA.VV.: *II Jornadas sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992 (S.P. Documento policopiado)
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C.: *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*, Madrid, UNED, 1990.
- JIMÉNEZ PERONA, A.: “Igualdad” en AMORÓS, C. (Dir.): *10 palabras clave sobre mujer*, Pamplona, Verbo Divino, 1995, pp. 119-150.
- JONG, E.: *Miedo a volar*, Barcelona, Noguer, 1978.
- JORBA, J. e SANMARTÍ, N.: *Avaliación da aprendizaxe*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1996.
- JORDÁN, J. A.: *La escuela multicultural*, Barcelona, Paidós, 1994.

- JULIANO, D.: *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*, Madrid, laSal, 1992.

- JULIANO, D.: *Las que saben. Subculturas de mujeres*, Madrid, laSal, 1998.

- JUNTA DE ANDALUCÍA: "Temas transversales del currículum", *Colección de materiales curriculares para la educación primaria*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1992.

- JUNTA DE ANDALUCÍA: *Campaña de sensibilización en coeducación,* Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1993a.

- JUNTA DE ANDALUCÍA: *Programa de coeducación*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1993b.

- JUNTA DE ANDALUCÍA-MEC: *La coeducación*, Madrid-Sevilla, Secretaría de Estado de Educación-Consejería de la Presidencia, 1990.

- JUNTA DE ANDALUCÍA-MEC: *¿Qué es coeducar?*, Madrid-Sevilla, Secretaría de Estado de Educación-Consejería de la Presidencia, 1993.

- KEITEL, CH.: "Coeducación y enseñanza de las matemáticas: una revisión de las investigaciones" en AA. VV.: *I Jornadas de coeducación y matemáticas*, Madrid, OECOM, 1994, pp. 11-14.

- KELLER, E. F.: *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia, Alfons el Magnànim, 1991.

- KELLY, A.; WHYTE, J. e SMITH, B.: *Final report of GIST Proyect*, Manchester, University of Manchester, Departament of Sociology, 1984.

- KELLY, E. F.: *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia, Alfons el Magnànim, 1985.

- KEMMIS, S.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1988.

- KENWAY, J. e WILLIS, S.: *Answering back: girls, boys and feminism*, London, Routledge, 1998.

- KIMURA, D.: “Cerebro de varón y cerebro de mujer”, *Investigación y Ciencia*, 194 (novembro, 1992), pp. 77-84.

- KING, S.: "Sex differences in a causal model of career maturity", *Journal of couseling and development*, 68, pp. 208-215.

- KLEIN, S.: *Handbook for achieving sex equity in education*, Baltimore, The Jhon Uopkins University Press, 1985.

- KRUSE, A. M.: “¿Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares? ¿Pueden ser las instituciones para un sólo sexo y las agrupaciones dentro de escuelas mixtas parte de una solución?” en BALLARIN, P. (Ed.): *Desde las mujeres. Modelos educativos: ¿Coeducar/Segregar?*, Granada, Universidad de Granada, 1992b, pp. 51-68..

- KUMRIA, M.: “La cooperación entre padres y personal: el punto de vista de una madre” en BROWNE, N. e FRANCE, P.: *Hacia una educación infantil no sexista*, Madrid, MEC-Morata, 1988, pp. 86-107.

- LAFORA, G. R. e COMES, M.: *La educación sexual y la coeducación de sexos*, Buenos Aires, Losada, 1967.

- LAGARDE, M.: *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, Grafistaff, 1996.

- LAKOFF, R.: *El lenguaje y el lugar de la mujer*, Barcelona, Hacer, 1981.

- LAQUEUR, T.: *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Madrid, Cátedra, 1994.

- LARA, D.: “Coeducar en la igualdad: escuela y familias juntas”, *Cuadernos de Pedagogía*, 266 (febreiro, 1998), pp. 39-44.

- LARRAURI, M.: “¿Iguales a quién? Mujer y educación” en LOMAS, C. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 33-42.

- LAVIGUEUR, J.: "La coeducación y la tradición de las necesidades distintas" en SPENDER, D. e SARAH, E. (Eds.): *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1993, pp. 247-259.

- LEAL, A.; BUSQUETS, D.; MORENO, M. e SASTRE, G.: *Conocimiento del medio: la transversalidad desde la coeducación*, Madrid, M.E.C-Instituto de la Mujer, 1994.

- LEDER, G.: "La equidad en la clase de matemáticas" en SECADA, W.; FENNEMA, E. e ADAJIAN, L. (Comps.): *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*, Madrid, MEC-Morata, 1997, pp. 225-241.

- LEDESMA, M.: "La aportación krausista a la educación femenina. Las Conferencias Dominicales" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 194-202.

- LEDO, J. M.: "El sexismo" en ROSALES, C. (Coord.): *Actas II Congreso de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997, pp. 231-232.

- LENSKY, H.: "Poder y juego: problemática del género y sexualidad en el deporte y la actividad física", *Perspectivas de la actividad física y del deporte*, 8 (1991), pp. 5-9.

- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1986.

- LERNER, G.: *La creación del patriarcado*, Barcelona, Crítica, 1990.

- LEPOINTE, A. e HEAD, N.: *Un mundo de diferencias*, Madrid, MEC-CIDE, 1989.

- LEWONTIN, R. C., ROSE, S. e KAMIN, L. J.: *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*, Barcelona, Crítica, 1987.

- LIGHT, D.; KELLER, S. e CALHOUN, C.: *Sociología*, Bogotá, McGraw Hill, 1993.

- LIBRERÍA DE MUJERES DE MILÁN: *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, Madrid, laSal, 1991.

- LIRES, M.: "De que maneira se pode introducir a coeducación nos proxectos de centro", *Cefocop*, 1 (abril, 1995), pp. 52-53.

- LIRES, M.: “Coeducación e igualdade de oportunidades: os programas de transición á vida adulta e profesional” en VIEITES, M. (Coord.): *Formación, transición e emprego*, Vigo, Xerais, 1996.

- LLEDÓ, E.: “Propostes per una llengua no sexista” en AA.VV.: *Almanac de la Dona*, Barcelona, Edicions 62, 1991, pp. 25-41.

- LLEDÓ, E.: *El sexismo y el androcentrismo en la lengua. Análisis y propuestas de cambio*, Barcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1992a.

- LLEDÓ, E.: “Sexisme i llengua a l’escola”, *Perspectiva Escolar*, 167 (setembro, 1992b), pp. 36-45.

- LLEDÓ, E.: "La ministra dio en todo tiempo muestras de inteligencia y simpatía", en AA.VV.: *Seminario Internacional de Orientación Profesional*, Málaga, Mollina, 1995a, pp. 27-41.

- LLEDÓ, E.: "Reflexiones sobre redactados androcéntricos", *Mujeres*, 18 (2º trimestre, 1995b), pp. 6-7

- LLEDÓ, E. e OTERO, M.: “Que juguen a nines els nens?”, *Guix*, 164 (xuño, 1991), pp. 37-39.

- LLEDÓ, E. e OTERO, M.: “El sexismo en la lengua y la literatura” en MORENO, M. (Ed.): *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992, pp. 51-89.

- LLEDÓ, E. e OTERO, M.: *Doce escritoras y una guía bibliográfica*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1994.

- LLOPIS, E. S.: “Medidas de acción positiva. El camino hacia la igualdad”, *Trabajadores de la Enseñanza*, 140 (febreiro, 1993), pp. 39-40.

- LLORET, C.; CARREÑO, A.; PALLEJÁ, M. e PÉREZ, N.: “Nuestra imagen como enseñantes” en RADL, R. M. e GARCÍA, M. C. (Coords.): *A muller e a súa imaxe*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1993, pp. 115-122.

- LODUCHOWSKI, H.: *La coeducación de los sexos y el problema de los teenagers*, Barcelona, Herder, 1967.

- LOMAS, C.: "El derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia. Algunas lecturas y materiales sobre lenguaje, género y educación", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16 (outubro-decembro, 1995), pp. 50-57.

- LOMAS, C. e ARCONADA, M. A.: "Mujer y publicidad: de la diferencia a la desigualdad" en LOMAS, C. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 113-154.

- LÓPEZ, F.: "La adquisición de la identidad y el rol sexual", *Aprendizaje*, 26 (1984), pp. 17-32.

- LÓPEZ, F.: "Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género" en FERNÁNDEZ, J. (Coord.): *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*, Madrid, Pirámide, 1998, pp. 46-69.

- LÓPEZ ARMINIO, M. J.: *Elegir una profesión en igualdad. Material didáctico de orientación profesional no sexista*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 1993.

- LÓPEZ-CORDÓN, M. V.: "La situación de la mujer a finales del Antiguo Régimen", en AA.VV.: *Mujer y sociedad en España (1700 - 1975)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1986, pp. 90 -117.

- LÓPEZ GARZÓN, J. J.: "La mujer en las enseñanzas no universitarias", *Revista de Orientación Educativa*, 7 (outubro-novembro, 1983), pp. 41-62.

- LÓPEZ FALAGÁN, M. L.: *Algunos recursos para educar en igualdad*, León, Ayuntamiento de León, 1999.

- LÓPEZ SÁEZ, M.: *Elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género,* Madrid, MEC-CIDE, 1995.

- LÓPEZ VALERO, A.: *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares,* Murcia, Universidad de Murcia, 1992.

- LÓPEZ VALERO, A.: "El lenguaje y su influencia en la conformación de los estereotipos sexistas en las personas" en GUERRERO, P e LÓPEZ, A.: *Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura*, Murcia, Universidad de Murcia, 1995, pp. 251-259.

- LÓPEZ, I. e ALCALDE, A. R. (Coord.): *Relaciones de género y desarrollo*, Madrid, La Catarata-Universidad Complutense, 1999.

- LÓPEZ, A. e MADRID, J. M.: *Lenguaje, sexismo, ideología y educación*, Murcia, KR, 1998.

- LÓPEZ, A. e MORANT, R.: *Gramática femenina*, Madrid, Cátedra, 1991.

- LORENZO, M. J. e PINO, C.: *Decide tus juguetes. Compartir es divertido*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1993.

- LOSCERTALES, F.: "Taller de educación y género" en MARCHENA, E. e ALCALDE, C. (Coords.): *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Actas del IX Congreso INFAD 2000: infancia y adolescencia*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000, pp. 109-113.

- LOZANO, I.: *Lenguaje femenino, lenguaje masculino ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?*, Madrid, Minerva, 1995.

- LUELMO, M. J.; RODRÍGUEZ, M. C.; NOMDEDEU, R. e VELÁZQUEZ, F.: *Buenas ideas para la clase de matemáticas. Reflexiones y materiales para unas matemáticas coeducativas*, Madrid, Madrid, MEC, 1997.

- LUNA, D.: *Leyendo como una mujer la imagen de la Mujer*, Barcelona - Sevilla, Anthropos - Instituto Andaluz de la Mujer, 1996.

- LURCAT, L.: *Las necesidades y los derechos de las niñas y los niños*, Madrid, LP, 1994.

- LUQUE, R.; FERREIRO, F. J.; SUÁREZ M. J. e VÁZQUEZ, C.: "¿Quen o fai? A coeducación na escola infantil" en AA.VV.: *I Xornadas sobre Transversalidade nas Ensinanzas non Universitarias*, Xunta de Galicia, Documento policopiado, 1999, pp. 128-129.

- MACCOBY, E.: "La psicología de los sexos: implicaciones para los roles adultos" en SULLEROT, E.: *El hecho femenino*, Barcelona, Argos Vergara, 1979, pp. 251-269.

- MACHADO, J.: "A construçao sexual da realidade" en ALARIO, T.; ALARIO, C. e GARCÍA, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 53-57.

- MADRID, M.: *La dinámica de la oposición masculino-femenino en la mitología griega. Materiales didácticos con guía para el profesorado,* Madrid, MEC, 1991.

- MAGALLÓN, C.: "El relegamiento de la cultura femenina en la escuela. Un reto para la construcción de una cultura de la paz" en IGLESIAS DÍAZ, A. (Coord.): *Por unha Europa de paz, multiétnica e intercultural*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1995.

- MAGALLÓN, C.: "Los derechos humanos desde el género" en AA.VV.: *Los derechos humanos camino hacia la paz*, Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz-Centro Pignatelle, 1997, pp. 247-267.

- MAHER, F. e RATHBONE, CH.: "La formación del profesorado y la teoría feminista. Algunas implicaciones prácticas", *Revista de Educación*, 290 (setembro-decembro, 1989), pp. 93-112.

- MALTZ, D. N. e BORKER, R. A.: "Los problemas comunicativos entre hombres y mujeres desde una perspectiva cultural", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16 (outubro-decembro, 1995), pp. 18-31.

- MANINI, M. e CHIANTERA, A.: "Niños y niñas en palabras de las educadoras" en PIUSSI, A. M. e BIANCHI, L. (Eds.): *Saber que se sabe*, Barcelona, Icaria, 1996, pp. 53-90.

- MANSILLA, A. e MARIA, E.: *La socialización y los estereotipos sexuales: estudios de los textos escolares de EBR*, Lima, Universidad Católica del Perú, 1981.

- MANZANEQUE, C.; QUIRALTE, M. L. e DE PAZ, R.: "Experiencia de coeducación en educación primaria", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (xaneiro, 2000), pp. 40-43.

- MAÑERU, A.: “Lenguaje en la escuela: sexismo en el lenguaje”, *Infancia y Sociedad*, 10 (xullo-agosto, 1991), pp. 17-23.

- MAÑERU, A.: “Lenguaje y diferencia sexual”, *Mujeres*, 18 (2º trimestre, 1995), pp. 2-3.

- MAÑERU, A.: “Intervenir en la educación en primera persona” en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998a, pp. 181-193.

- MAÑERU, A.: “Decir(se) en femenino” en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coord.): *Entre a igualdade e a diferencia*, Santiago de Compostela Tórculo, 1998b, pp. 33-41.

- MAÑERU, A.: “La diferencia sexual, más allá de la igualdad”, *Cuadernos de Pedagogía*, 267 (marzo, 1998c), pp. 10-16.

- MAÑERU, A.: “Partir de la diferencia sexual en la educación”, *Kikirikí*, 51 (1999a), pp. 6-10.

- MAÑERU, A.: “Nombrar en femenino y en masculino” en LOMAS, C. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999b, pp. 157-170.

- MAÑERU, A.; JARAMILLO, C. e COBETA, M.: “La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales”, 309 (xaneiro-abril, 1996), pp. 127-150.

- MAÑERU, A. e RUBIO, E.: *Transversales. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*, Madrid, MEC, 1992.

- MARCELO, C.: *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, EUB, 1999.

- MARCO, A.: "Estereotipos sexistas en diccionarios escolares" en AA.VV.: *II Jornadas sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992a (S. P. Documento policopiado).

- MARCO, A. (Coord.): *Simposio Internacional sobre Muller e Cultura*, Santiago, Universidade de Santiago, 1992b.

- MARCO, A.: *El sexismo en los materiales escolares*, Tenerife, Cabildo Insular de Gran Canaria, 1992c.

- MARCO, A. (Coord.): "A polémica feminista na Galiza. María Vinyals e María Barbeito", *Muller e Cultura*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1993, pp. 87-101.

- MARCO, A.: "O sexismo, un problema socio-cultural", *La Voz de Galicia*, 6-4-1994.

- MARCO, A.: "Materiales curriculares y sexismo", *Mujeres*, 18 (2º trimestre, 1995), pp. 8-10.

- MARÍN, R.: *Principios de la educación contemporánea*, Madrid, Rialp, 1990.

- MARQUÉS, J. V.: *No es natural. Para una sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Anagrama, 1983.

- MARQUÉS, J. V.: "Ofendidos y orgullosos" en AA.VV.: *II Jornades del patriarcat. La seva manifestació a la nostra realitat*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 1983, pp. 32-46.

- MARQUÉS, J. V.: *Curso elemental para varones sensibles y machistas recuperables*, Madrid, Temas de Hoy, 1991.

- MARQUÉS, J. V. e OSBORNE, R.: *Sexualidad y sexismo*, Madrid, UNED e Fundación Universidad Empresa, 1991.

- MARTÍN GAMERO, A.: *Antología del feminismo: introducción y comentarios*, Madrid, Alianza Editorial, 1975.

- MARTÍN MARTÍN, F. J.: "Cuestión femenina y doctrina familiar católica en la España del siglo XX (1926-1936)" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 221-229.

- MARTÍN ROJO, L.: "Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16 (outubro-decembro, 1995), pp. 6-17.

- MARTÍN ROJO, L.: “Com es poden abordar desde l’escola els usos sexistes i les diferències lingüístiques entre homes i dones”, *Guix*, 225-226 (xullo-agosto, 1996), pp. 13-20.

- MARTÍN, A.V. e GARRIDO, J. A.: "La mujer en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza: análisis temático y productividad" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 210-220.

- MARTÍNEZ, B.: *Psicología de la coeducación*, Madrid, Herder, 1970.

- MARTÍNEZ, M.: “La educación moral en el currículum” en ORTEGA, P. (Coord.): *Educación moral*, Murcia, Caja Murcia, 1997, pp. 37-68.

- MARTÍNEZ BELLOCH, I.: *Aportaciones a la medida de los constructos de género. Lecturas básicas*, Valencia, Universitat de Valencia, 1986.

- MARTÍNEZ REINA, L.: "Sexismo en las aulas" en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia unha escuela coeducativa*, Sevilla, MCEP Morón, 1998, pp. 147-160.

- MARTÍNEZ SOLA, F.: *Coeducación. Balances y nuevos retos*, Madrid, FETE-UGT-Universidade Complutense, 1998.

- MARTÍNEZ VEIGA, U.: *Mujer, trabajo y domicilio. Los orígenes de la discriminación*, Barcelona, Icaria, 1995.

- MARTÍNEZ, M. e BUXARRAIS, M. R.: La necesidad de educar en valores en la escuela”, *Aula de Innovación Educativa*, 70 (marzo, 1998), pp. 37-40.

- MARTÍNEZ, L. e GARCÍA, A.: “Educación física y género. Una mirada al cuerpo en la escuela” en ALARIO, T. e GARCÍA, C. (Coords.): *Persona, género y educación*, Salamanca, Amarú, 1997, pp. 31-71.

- MARTÍNEZ, J. e MIRALLES, R.: “Josep Vicent Marqués. La razón de la diferencia” (Entrevista realizada a J. Vicent Marqués), *Cuadernos de Pedagogía*, 266 (febreiro, 1998), pp. 8-14.

- MARTÍNEZ, L.; GARCÍA, A. e BARBERO, J. I.: "El género en la educación física" en ALARIO, T.; ALARIO, C. e GARCÍA, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 335-343.

- MATEO GREGORIO, P. L.: *Doce textos narrativos: una reflexión sobre el derecho a la igualdad*, Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 1995.

- MATHIEU, N. C.: *L'Anatomie politique. Catégorisations et ideologies du sexe*, París, Coté-Femmes, 1991.

- MAYEUR, F.: "La educación de las niñas: el modelo laico" en DUBY, G. e PERROT, M. (Dirs.): *Historia de las mujeres - El siglo XIX*, Madrid, Taurus, 1993, pp. 253-269.

- McGRAW-HILL BOOK COMPANY: *Guidelines for equal treatment of the sexes in McGraw-Hill publications*, New York, McGraw Hill, 1972.

- MEAD, M.: *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, Barcelona, Laia, 1935.

- MEDINA, A.: *Teoría y métodos de evaluación*, Madrid, Cincel, 1991.

- MEDRANO, C.: "Cuándo y cómo se trabajan los valores morales en la transversalidad", *Aula de Innovación Educativa*, 32 (novembro, 1994), pp. 15-18.

- MÉNDEZ, L.: "Para que nos serve ás feministas o concepto de sexo-xénero", *Festa da Palabra Silenciada*, 9 (inverno, 1992), pp. 60-62.

- MICHEL, A. (Ed.): *Mujeres, sexismo y sociedad*, Madrid, Espejo, 1980.

- MICHEL, A.: *Socialization differencielle des garçons et des filles à l'école française*, París, CNRS, 1981.

- MICHEL, A.: *Fuera moldes. Hacia la superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*, Barcelona, laSal, 1987.

- MIEDZIAN, M.: *Chicos son hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*, Madrid, laSal, 1996.

- MILLET, K.: *Política sexual*, Madrid, Aguilar, 1975.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Historia de la Educación en España*, Madrid, MEC, 1982-1991.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua*, Madrid, MEC, 1988.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Guía didáctica para una orientación no sexista,* Madrid, MEC, 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *I Jornadas de intercambio de experiencias de orientación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos*, Madrid, Autor, 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Desafiando los límites sexo/género en ciencias,* Madrid, MEC, 1992a.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Guía para el uso no sexista de las nuevas tecnologías*, Madrid, MEC, 1992b.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Materiales para la Reforma. Educación primaria,* Madrid, MEC, 1992c.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Temas transversales y desarrollo curricular*, Madrid, MEC, 1993.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Centros educativos y calidad de enseñanza. Propuesta de actuación,* Madrid, MEC, 1994.
- MITCHELL, J.: *Psicoanálisis y feminismo*, Madrid, Anagrama, 1976.
- MOIA, M.: *El no de las niñas*, Barcelona, laSal, 1986.
- MOLINA ALMANSA, P.: *Coeducar ¿cómo? La igualdad de oportunidades entre sexos en los proyectos de centros educativos*, Madrid, Ayuntamiento de Coslada, 1992.
- MOLINA PETIT, C.: "Lo femenino como metáfora en la racionalidad postmoderna y su (escasa) utilidad para la teoría feminista", *Isegoría. Revista de filosofía, moral y política*, 6 (1992), pp. 23-32.

- MONARI, R.; RAMBALDI, A.; COCEVER, E. e BIANCHI, L.: "Reflexión de las educadoras sobre sí mismas" en PIUSSI, A. M. e BIANCHI, L. (Eds.): *Saber que se sabe*, Barcelona, Icaria, 1996, pp. 91-109.

- MONES, J.; SOLÀ, P. e LÁZARO, L. M.: *Ferrer i Guardia y la pedagogía libertaria: elementos de un debate*, Barcelona, Icaria, 1977.

- MONTERO, M. L.: "Enseñanza, investigación y formación del profesorado" en ROSALES, C. (Coord.): *Investigación y docencia*, Santiago de Compostela, Obradoiro de Encuadernación, 1986, pp. 51-64.

- MONTERO, M. L.: "La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia" en VILLAR, L. (Coord.): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*, Barcelona, Oikos-Tau, 1996, pp. 149-181.

- MONTERO, M. L.: "Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: innovación y práctica", *Innovación Educativa*, 7 (1997), pp. 69-77.

- MONTERO, M. L.: "Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica" en FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (Eds.): *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid, Síntesis, 1999a, pp. 97-129.

- MONTERO, M. L.: "Con otra mirada: una visión de profesores y profesoras desde el reconocimiento de su diversidad" en ALBERTE, J. R. (Ed.): *O reto da innovación na educación especial*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1999b, pp. 73-92.

- MONTERO, M. L.: "Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas", *XXI Revista de Educación,* 1 (1999c), pp. 15-31.

- MONZÓN, M. E.: "Los estudios de género en Canarias. Una puerta abierta a la investigación", *Iber*, 7 (xaneiro, 1996), pp. 73-78.

- MOREIRAS, X.: *Os mil e un refráns da muller*, Lugo, Alvarellos, 1978.

- MORENO MARIMÓN, M.: "Aprender la desigualdad", *Cuadernos de Pedagogía,* 31-32 (xullo, 1977), pp. 46-47.

- MORENO MARIMÓN, M.: *ABC de l'educació no sexista*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1992.

- MORENO MARIMÓN, M.: *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria, 1993a.

- MORENO MARIMÓN, M.: "Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante" en BUSQUETS, M. D. et al.: *Los temas tranversales*, Madrid, Santillana, 1993b, pp. 9-43.

- MORENO MARIMÓN, M.: "De la dualidad al modelo único", *Cuadernos de Pedagogía*, 240 (outubro, 1995), pp. 66-67.

- MORENO SARDÁ, A.: "La educación de la mujer o cómo modelar seres pasivos y dependientes", *Cuadernos de Pedagogía*, 4 (abril, 1975), pp. 2-4.

- MORENO SARDÁ, A.: "El orden androcéntrico del discurso histórico. Ejercicios de lectura crítica no-androcéntrica" en AA.VV.: *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987a, pp. 9-18.

- MORENO SARDÁ, A.: *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*, Barcelona, laSal, 1987b.

- MORENO SARDÁ, A.: "Propuesta (no androcéntrica) para una renovación del estrudio contemporáneo. De las historias familiares a la cultura de masas", *Revista de Educación*, 290 (setembro-decembro, 1989), pp. 43-58.

- MORENO SARDÁ, A.: "Prejuicios persistentes", *Cuadernos de Pedagogía*, 193 (xuño, 1991a), pp. 78-79.

- MORENO SARDÁ, A.: *Pensar la historia a ras de piel*, Barcelona, La Tempestad, 1991b.

- MORGAN, D.: "Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina" en LUKE, C. (Comp.): *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata, 1999, pp. 106-116.

- MOYA, M. C.: "Persistencia y cambio de los estereotipos de género" en AA. VV.: *III Congreso de Psicología Social*, 1990, pp. 42-60.

- MOYA, D. e ROMERO, M. E.: "Una experiencia de coeducación" en AA.VV.: *II Jornadas sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992, S. P. (Documento policopiado).

- MOZO, P.: "La desigualdad entre sexos persiste, aunque disminuye", *La Voz de Galicia*, 7-6-1994.

- MUÑOZ IZQUIERDO, C.: *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*, México, FCE, 1996.

- MUÑOZ, A.; GARCÍA, M. B. e DE LA MORENA, M. L.: "¿Qué piensan los estudiantes universitarios sobre las diferencias de género?" en MARCHENA, E. e ALCALDE, C. (Coords.): *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Actas del IX Congreso INFAD 2000: infancia y adolescencia*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000a, pp. 681-685.

- MUÑOZ, A.; GARCÍA, M. B. e DE LA MORENA, M. L.: "Comparación entre diferentes tipos de estudios universitarios en sus ideas previas sobre género" en MARCHENA, E. e ALCALDE, C. (Coords.): *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Actas del IX Congreso INFAD 2000: infancia y adolescencia*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 2000b, pp. 1123-1124.

- MURARO, L.: "Diótima comunidad" en DIÓTIMA (Ed.): *Traer al mundo el mundo*, Barcelona, Icaria, 1996, pp. 225-233.

- MURPHY, P.: "Gender differences in pupil's reaction to practical work" en McCORMICK et al. (Eds.): *Teaching and learning technology*, Wokingham, Addison Wesley Pb. Co.-The Open University, 1993, pp. 143-154.

- MUSITU, G.: "El estereotipo masculino y femenino en el contexto socio-cultural valenciano", *Psicologica*, 1 (1980), pp. 127-142.

- NARANJO, C.: *La agonía del patriarcado*, Barcelona, Kairós, 1993.

- NASH, M.: *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*, Barcelona, Anthropos, 1983.

- NASH, M.: "Replanteando la historia: mujeres y género en la historia contemporánea" en BERNIS, C.; DEMONTE, V.; GARRIDO, E.; CALVET, T. e DE LA TORRE, I. (Ed.): *Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Universidad Autónoma, 1991, pp. 599-621.

- NASH, M.: "De ángel del hogar a madre militante y heroína de la retaguardia: imágenes de mujeres y la redefinición de las relaciones sociales del género" en RADL, R. M. e GARCÍA, M. C. (Coords.): *A muller e a súa imaxe*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1993, pp. 13-28.

- NASH, M.: "Identidades, representación cultural y discurso de género en la España contemporánea", *Cultura y culturas en la historia*, 94 (1995a), pp. 195-201.

- NASH, M.: "Los mecanismos de transmisión de la desigualdad" en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995b, pp. 313-320.

- NEIRA, D.: "Textos para la igualdad en la educación de adultos: suprogramación interdisciplinar" en ROSALES, C. (Coord.): *Actas II Congreso de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997a, pp. 234-235.

- NEIRA, D.: "Recursos didácticos convencionales: conceptualización, selección y análisis para la igualdade de oportunidades" en ROSALES, C. (Coord.): *Actas II Congreso de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997, p. 262.

- NICOLSON, P.: "Postmodernismo, feminismo y educación: la necesidad de la solidaridad", *Revista de Educación*, 290 (setembro-decembro, 1989), pp. 81-92.

- NICHOLSON, P.: *Hombres y mujeres ¿Hasta qué punto son diferentes?*, Barcelona, Ariel, 1987.

- NICOLSON, P.: *Poder, género y organizaciones. ¿Se valora a la mujer en la empresa?*, Madrid, Narcea, 1997.

- NIETO, M.: "A modo de reflexión: por una educación física no sexista en la formación inicial del profesorado" en AA.VV.: *II Jornadas sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992 (S. P. Documento policopiado).

- NISSEN, U.: "Sí, primera ministro, ¿Influye la feminización de los títulos de profesión en la interpretación de lo masculino en sentido extensivo?"en BERNIS, C.; DEMONTE, V.; GARRIDO, E. e CALBET, G. (Eds.): *Actas de las VII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Los estudios sobre la mujer: de la investigación a la docencia*, Madrid, Instituto Universitario de la Mujer-Universidad Autónoma, 1991, pp. 343-362.

- NOMDEDEU, X.: "Algunas reflexiones sobre el género y las matemáticas en el aula", *Uno*, 19 (xaneiro, 1999), pp. 23-44.

- NOYA, F. J. e VALLEJOS, A: *Las actitudes ante la desigualdad en España. Opiniones y actitudes*, Madrid, CIS, 1995.

- NÚÑEZ, V.: "Sofía o la educación de la mujer", *Pedagogía Social*, 15-16 (xuño-decembro, 1997), pp. 49-67.

- NUÑO, T.: "Iniciando la coeducación. Curso de sensibilización y orientación para desarrollar la coeducación en la escuela" en AA.VV.: *II Jornadas sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992 (S. P. Documento policopiado).

- NUÑO, T. e RUIPÉREZ, T.: "Análisis de los libros de texto desde una perspectiva de género", *Alambique*, 11 (xaneiro, 1997), pp. 55-64.

- O.C.D.E.: *Conducir el cambio estructural. El papel de las mujeres*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1993.

- OLIVÁN, M.: "O segundo sexo", *Andaina*, 23 (1999), pp. 30-33.

- OLIVEIRA, M.: *O animal humano*, Vigo, Xerais, 1993.

- OLIVEIRA, M.: *Eros: materiais para pensar o amor*, Vigo, Xerais, 1994.

- OLIVEIRA, M.: *La educación sentimental*, Barcelona, Icaria, 1998a.
- OLIVEIRA, M.: "Unha boa ferramenta na contribución a un mundo máis igual e máis humano", *Revista Galega de Educación*, 31 (decembro, 1998b), pp. 88-89.
- O'MALLEY, P.: "La mujer: el movimiento sindical en la enseñanza" en AA.VV.: *I Jornadas "Mujer y Educación"*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1985, pp. 83-85.
- O.N.U.: *Declaración Universal dos Dereitos Humanos*, 10-12-1948.
- O.N.U.: *Convención sobre a eliminación de tódalas formas de discriminación contra a muller*, 18-12-1979.
- ORTEGA, F.: "Masculino y femenino en la identidad personal de la juventud española" en ORTEGA, F.; FAGOAGA, C.; GARCÍA DE LEÓN, M. A. e DEL RÍO, P.: *La flotante identidad sexual. La construcción del género en la vida cotidiana de la juventud*, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas-Universidad Complutense, 1993, pp. 15-58.
- ORTEGA, F.: "Una identidad sin sujeto", *Cultura y Educación*, 14-15 (setembro, 1999), pp. 129-145.
- ORTEGA, F. e VELASCO, A.: *La profesión de maestro*, Madrid, C.I.D.E., 1991.
- ORTEGA LÓPEZ, M.: "Las mujeres en la España moderna" en GARRIDO, E. (Ed.): *Historia de las mujeres en España*, Madrid, Síntesis, 1997, pp. 249-416.
- ORTEGA, M. A. e RAMOS, C.: *Los niños y las niñas. Evaluación de una experiencia de coeducación en el aula*, Cuenca, CEP de Belmonte, 1991.
- OSBORNE, R.: "A politización do sexo: a dimensión da sexualidade para a discriminación de xénero" en AGRA, M. X. (Coord.): *Corpo de muller. Discurso. Poder. Cultura*, Santiago de Compostela, Laiovento, 1997, pp. 183-213.
- OTANO, L. e SERRA, J.: "El lugar del centro", *Cuadernos de Pedagogía*, 227 (xullo-agosto, 1994), pp. 22-27.
- OTERO, H.: *Tiempo de vivir. Materiales para los días internacionales y otras jornadas*, Madrid, C.C.S., 1992.

- OTERO GUTIÉRREZ, L.: *A avaliación*, Vigo, Xerais, 1995.
- OVEJERO, A.: *El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, PPU, 1990.
- PADILLA, T.; SÁNCHEZ, M.; MARTÍN, M. e MORENO, M.: "Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de C.C. de la Educación", *Revista de Investigación Educativa"*, Vol 17, 1 (1999), pp. 127-147.
- PAJARÓN, R.: *La educación física de la mujer en España. Perspectivas de la segunda mitad del siglo XIX, Madrid*, Universidad Autónoma, 1987.
- PALACIO, I.: *Mujer trabajo y educación*, Valencia, Universidad de Valencia, 1992.
- PALACIOS, B. e PINO, M.: "Una experiencia coeducativa", *Cuadernos de Pedagogía*, 240 (outubro, 1995), pp. 38-41.
- PARDO, M.: "Educación para la igualdad en la Reforma", *Trabajadores de la Enseñanza*, 140 (febreiro, 1993), pp. 16-36.
- PARDO, A. M.: "Las relaciones familias-escuelas" en MIR, C. (Coord.): *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, Barcelona, Graó, 1998, pp. 111-124.
- PASSERINI, L.: "Sociedad de consumo y cultura de masas" en DUBY, G. e PERROT, M. (Dirs.): *Historia de las mujeres - El siglo XX*, Madrid, Taurus, 1993, pp. 349-367.
- PASTOR, M. I.: *La educación femenina en la postguerra (1936-1945). El caso de Mallorca*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1984.
- PAYNE, I.: "Ideología sexista y educación" en SPENDER, D. e SARAH, E. (Eds.): *Aprender a perder: sexismo y educación*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1993, pp. 53-59.
- PEARSON, J.; TURNER, L. e MANCILLAS, T. W.: *Comunicación y género*, Barcelona, Paidós, 1993.
- PEÑA, V.: "Tres aspectos del proyecto escolar de los emigrantes gallegos: instalaciones, equipamiento y personal docente", *Bordón*, 253 (maio-xuño, 1984), pp. 405-420.

- PÉREZ PAIS, M. C.: “Conformismo, subordinación patriarcal y sumisión configuran el papel asignado a la mujer gallega”, *Hoja del Lunes de Vigo*, 14-9-1981.

- PÉREZ, M. e CURRAIS, X.: “Sexismo en la ciencia”, *Enseñanza de las Ciencias*, 5 (1990), pp. 11-13.

- PÉREZ, M. e CURRAIS, X.: “O masculino e o feminino na sociedade de consumo: un problema ético”, *Revista de Consumidores*, 8 (1992), pp. 5-8.

- PÉREZ, M. e CURRAIS, X.: *Materiais para a coeducación: feminino e masculino (I, II, III e IV)*, Vigo, Xerais, 1995.

- PERINAT, A. e MARRADES, M. I.: *Mujer, prensa y sociedad en España. 1800-1939*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1980.

- PERISSINOTTO, G.: “Lingüística y sexismo”, *Diálogos*, 18 (1982), pp. 30-34.

- PERNAS, E.: “Aportación de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la formación inicial del profesorado en relación a los temas transversales” en ROSALES, C. (Coord.): *Actas II Congreso de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997, pp. 111-117.

- PERRENOUD, P.: "De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y las normas en una enseñanza diferenciada", *Infancia y Aprendizaje,* 14 (1981), pp. 19-50.

- PINILLOS, J. L.: “El problema de las mentalidades” en RODRÍGUEZ, A. e SEOANE, J. (Comps.): *Creencias, actitudes y valores*, Madrid, Alhambra, 1989, pp. 451-468.

- PINO, M. R.: “Metodología de los temas transversales”, *Innovación Educativa*, 5 (1995), pp. 11-18.

- PINO, M. R.: *La educación para la salud: marco teórico y análisis de la situación en el medio rural gallego en educación primaria*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1997 (Tese de doutoramento).

- PINO, M. R.: "EpS en el medio rural gallego. Análisis de la situación", *A Tu Salud,* 23-24 (decembro, 1998), pp. 15-18.

- PINO, M. R.: "Estratexias para a introducción dos contidos de educación para a saúde no currículo escolar", *Revista Galega do Ensino*, 23 (maio, 1999), pp. 265-275.

- PINO, M. R.; LÓPEZ, C. M. e DOMÍNGUEZ, M. T.: "Los contenidos transversales como dinamizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje: relato de una experiencia", *Innovación Educativa*, 7 (1997), pp. 225-232.

- PINTO, T.: "Em busca de uma pedagogía da igualdade", en AA. VV.: *Seminario Internacional de Orientación Profesional*, Málaga, Molilla, 1995, pp. 45-67.

- PINTOS, M. L.: "Corpo de muller. Ruptura e nova identidade" en AGRA, M. X. (Coord.): *Corpo de muller. Discurso. Poder. Cultura*, Santiago de Compostela, Laiovento, 1997, pp. 13-57.

- PIUSSI, A. M.: "Un mondo che asseconda la nascita" en CIPOLLONE, L. (Coord.): *Bambine e donne en educazzione*, Milán, Franco Angeli, 1991a, pp. 43-91.

- PIUSSI, A. M.: "Hacia una pedagogía de la diferencia sexual: educación y genealogía femenina" en AA. VV.: *Jornadas de Educación "Pedagogía de la Diferencia"*, Madrid, STEM, 1991b, pp. 61-75.

- PIUSSI, A. M.: "La pedagogía de la diferencia sexual: nuevas perspectivas en Italia" en AA. VV.: *Jornadas de Educación "Pedagogía de la Diferencia"*, Madrid, STEM, 1991c, pp. 23-46.

- PIUSSI, A. M.: *Educare nella differenza*, Turín, Rosenberg-Sellier, 1993.

- PIUSSI, A. M.: "Estrellas, planetas, galaxias, infinito" en DIÓTIMA (Ed.): *Traer al mundo el mundo*, Barcelona, Icaria, 1996, pp. 147-158.

- PIUSSI, A. M.: "Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación" en LOMAS, C. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 43-67.

- PIUSSI, A. M. e BIANCHI, L. (Eds.): *Saber que se sabe*, Barcelona, Icaria, 1996.

- PORQUERES, B.: *Diez siglos de creatividad femenina. Otra historia del arte,* Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1995.

- PORQUERES, B. e SOPEÑA, A.: "Sexisme i androcentrisme en les ciències socials", *Perspectiva Escolar,* 167 (setembro, 1992), pp. 9-16.

- PORTO, A. S.: *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*, Sada-A Coruña, Ed. do Castro, 1986.

- PORTO, A. S.: "El acceso de la mujer gallega al magisterio primario: la Escuela Normal de Maestras de Pontevedra en el siglo XIX (1860-1901)" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 493-505.

- PORTO, A. S.: *A Escola Normal de Pontevedra (1845-1940)*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1994a.

- PORTO, A. S.: "A innovación na escola. Problemas e posibilidades", *Innovación Educativa*, 3 (1994b), pp. 145-156.

- PORTO, A. S.: "Las relaciones familia-escuela ante los temas transversales desde la perspectiva del cambio y la innovación" en ROSALES, C. (Coord.): *Actas II Congreso de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997, pp. 175-185.

- PORTO, A.; BARREIRO, F.; LORENZO, M.; MÉNDEZ, M. J. e MOSTEIRO, J.: "La igualdad de oportunidades entre los sexos: un contenido transversal en la Educación Secundaria Obligatoria" en ROSALES, C. (Coord.): *Actas II Congreso de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997, p. 250.

- POSA, E.: "Actitudes al voltant de la coeducació", *Papers. Revista de Sociologia*, 9 (novembro, 1978), pp. 55-71.

- PUIG, J.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, ICE-Horsori, 1995.

- PUJOL, R. M. e SANMARTÍ, N.: "Integració dels eixos transversals en el currículum", *Guix*, 213-214 (xullo-agosto, 1995), pp. 7-16.

- PULEO, A.: "Juegos para una educación no sexista", *Aula de Innovación Educativa*, 7 (outubro, 1992), pp. 19-23.

- PULEO, A.: *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Madrid, Anthropos, 1993.

- PULEO, A.: "Patriarcado" en AMORÓS, C. (Dir.): *10 palabras clave sobre mujer*, Pamplona, Verbo Divino, 1995, pp. 21-54.

- PULEO, A. (Coord.): *La filosofía contemporánea desde una perspectiva no androcéntrica*, Madrid, MEC, 1996.

- PULEO, A.: "Algunas reflexiones sobre género y persona" en ALARIO, T. e GARCÍA, C. (Coords.): *Persona, género y educación*, Salamanca, Amarú, 1997a, pp. 23-30.

- PULEO, A.: "Filosofía e xénero" en AGRA, M. X. (Coord.): *Corpo de muller. Discurso. Poder. Cultura*, Santiago de Compostela, Laiovento, 1997b, pp. 59-78.

- PULEO, A.: "La igualdad como legado y como proyecto ético" en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coord.): *Entre a igualdade e a diferencia*, Santiago de Compostela Tórculo, 1998, pp. 43-59.

- PULEO, A. e FAVARO, E. (Comps.): *Optativas. Papeles sociales de mujeres y hombres*, Madrid, MEC, 1995.

- QUEIZÁN, M. X.: "Festa da palabra silenciada. Independencia, insumisión e solidaridade", *Andaina*, 16 (1993), pp. 54-55.

- QUITLLET, R.: "La discriminació de la dona en el sistema educatiu", *Perspectiva Escolar*, 98 (setembro, 1985), pp. 11-16.

- RADL, R. M.: "La nueva definición del rol femenino" en RADL, R. M. e GARCÍA, M. C. (Coords.): *A muller e a súa imaxe*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1993, pp. 29-52.

- RADL, R. M.: "Introducción: una aproximación epistemológica a la mujer como sujeto y objeto de la construcción científica" en RADL, R. M. (Ed.): *Mujeres e institución universitaria en Occidente*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1996a, pp. 11-32.

- RADL, R. M.: "Los procesos de la constitución social de las identidades de género en el contexto de la socialización humana" en RADL, R. M. (Ed.): *Mujeres e institución universitaria en Occidente*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1996b, pp. 15-38.

- RAMBLA, X.: "Tres preguntas sobre la coeducación en las etapas de infantil y primaria", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (xaneiro, 2000), pp. 34-36.

- RAMBLA, X. e TOMÉ, A.: *Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuelas*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.

- RAMBLA, X.; ROVIRA, M. e TOMÉ, A.: "Ocho trajes a medida. Modelos y resultados en cada país", *Cuadernos de Pedagogía*, 284 (outubro, 1999), pp. 48-53.

- RAMOS, R.: *Cronos dividido. Usos del tiempo y desigualdad entre hombres y mujeres*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1990.

- REQUEJO, A.: "A dimensión territorial no marco da realidade socioeducativa. Determinantes para un estudio socioafectivo: Ourense" en REQUEJO, A. e CID, X. M. (Coords.): *Educación e Sociedade en Ourense*, Sada, Ed. do Castro, 1989, pp. 11-36.

- REVUELTA, R. C.: "Experiencia de iniciación en la educación no sexista con alumnos/alumnas de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Valladolid" en AA.VV.: *II Jornadas sobre formación inicial del profesorado en educación no sexista*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992 (S. P. Documento policopiado).

- REYNOLDS, C.: "Feminist frameworks for the study od administration and leadership in educational organizations" en REYNOLDS, C. e YOUNG, B. (Eds.): *Women and leadership in canadian education*, Calgary, Detseling, pp. 3-17.

- REYZÁBAL, M. V.: *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla, 1995.

- REYZÁBAL, M. V. e SANZ, A. I.: *Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida*, Madrid, Escuela Española, 1995.

- RIERA, J. M. e VALENCIANO, E.: *Las mujeres de los 90: el largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación*, Madrid, Morata, 1991.

- RIGOLLET, C.: *Las mujeres en el mundo*, Zaragoza, Edelvives, 1997.

- RÍOS, X. (Comp.): *Os dereitos da humanidade*, Vigo, Xerais, 1998.

- RIVERA, M. M.:*Textos y espacios de mujeres*, Barcelona, Icaria, 1990.

- RIVERA, M. M.: *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*, Barcelona, Icaria, 1994.

- RIVERA, M. M.: *El fraude de la igualdad*, Barcelona, Ariel-Planeta, 1997.

- RIVERA, M. M.: "La diferencia sexual en Historia" en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coords.): *Entre a igualdade e a diferencia*, Santiago de Compostela Tórculo, 1998, pp. 61-74.

- RIVERA, M. M.: "La atención a lo singular en la relación educativa", *Cuadernos de Pedagogía*, 293 (xullo-agosto, 2000), pp. 10-13.

- RODRÍGUEZ IGLESIAS, M. A.: *La mujer en la Literatura. Una experiencia didáctica,* Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 1991.

- RODRÍGUEZ MAGDA, R. M.: *Femenino fin de siglo. La seducción de la diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1994a.

- RODRÍGUEZ MAGDA, R. M.: "Las filosofías de la diferencia" en VALCÁRCEL, A. (Comp.): *El concepto de igualdad*, Madrid, Pablo Iglesias, 1994b, pp. 95-112.

- RODRÍGUEZ ROJO, M.: *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Barcelona, Oikos-Tau, 1995.

- RODRÍGUEZ ROSALES, F.: *Coeducación: un tratamiento interdisciplinar*, Córdoba, Universidad de Córdoba, 1998.

- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. e GARCÍA, E: Metodología de la investigación cualitativa, Archidona, Aljibe, 1996.

- ROIG, M.: *La mujer y la prensa. Desde el siglo XVII a nuestros días*, Madrid, Autoedición, 1977.

- ROIG, M.: *La mujer en la historia. Francia, Italia, España, Siglos XVIII-XX*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1989.

- ROLAND, J.: *Sophie y Emile: estudio de un caso de prejuicio sexista en la historia del pensamiento contemporáneo*, Madrid, Akal, 1983.

- ROMAO, I.: *Actividades para uma educaçao nao sexista*, Lisboa, Comisao da Condiçao Feminina, 1989a.

- ROMAO, I.: *Distorçoes sexistas nos materiais pedagóxicos; como identificalas e como evitalas*, Lisboa, Comisao da Condiçao Feminina, 1989b.

- ROMERO, I.: "Igualdad de oportunidades", *Cuadernos de Pedagogía*, 171 (xuño, 1989), pp. 14-19.

- ROMERO, I.: “De la cantidad a la calidad. Las niñas en el sistema educativo”, *Infancia y Sociedad*, 10 (xullo-agosto, 1991), pp. 26-37.

- ROMIA, C.: “La coeducación desde el conflicto” en ALARIO, T.; ALARIO, C. e GARCÍA, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 97-109.

- ROSALES, C.: *Orientaciones para la evaluación de textos escolares*, Santiago de Compostela, Coordenadas, 1986.

- ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa*, Madrid, Narcea, 1988.

- ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea, 1990.

- ROSALES, C.: *Manifestaciones de innovación didáctica*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1992.

- ROSALES, C.: "Educación para la convivencia a partir de la superación de conflictos en la escuela", *Innovación Educativa*, 5 (1995a), pp. 83-95.

- ROSALES, C.: *Educación para la convivencia*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1995b.

- ROSALES, C.: "Avaliación de medios", *Revista Galega de Educación*, 24 (xullo-setembro, 1995c), pp. 51-57.

- ROSALES, C.: "Introducción" en ROSALES, C. (Dir.): *Aproximación a los temas transversales*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997a, pp. 17-32.

- ROSALES, C.: "Temas transversales: revolución innovadora en la enseñanza" en ROSALES, C. (Dir.): *Aproximación a los temas transversales*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997b, pp. 17-32.

- ROSALES, C.: "Educación moral" en ROSALES, C. (Dir.): *Aproximación a los temas transversales*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997c, pp. 33-72.

- ROSALES, C.: "Análisis interno de los temas transversales" en ROSALES, C. (Dir.): *Aproximación a los temas transversales*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997d, pp. 123-210.

- ROSALES, C.: "Análisis de medios" en ROSALES, C. (Dir.): *Aproximación a los temas transversales*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997e, pp. 211-260.

- ROSALES, C.: "La educación moral en el currículum escolar: repercusiones sobre la enseñanza", *Innovación Educativa*, 7 (1997f), pp. 173-194.

- ROSALES, C.: "Educar para la igualdad en la diferencia", en ALBERTE, J. R.: *Estrategias de aprendizaje y servicios de apoyo*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997g, pp. 23-45.

- ROSALES, C.: *Aproximación a la función docente*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998.

- ROSALES, C.: *Textos para la enseñanza de los temas transversales*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1999a.

- ROSALES, C.: “Evaluación de los medios para la enseñanza de los temas transversales”, *Adaxe. Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 14-15 (1999b), pp. 185-211.

- ROSALES, C.; VÁZQUEZ, M. C.; ESPIDO, E. e RUBIO, A. M.: "Consideración del alumno en el desarrollo de la educación moral y cívica" en ROSALES, C. (Coord.): *I Congreso de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1996, pp. 277-286.

- ROSEMBLADE, A. M.: *Lo masculino y lo femenino en la sociedad contemporánea*, Madrid, Ciencia Nueva, 1968.

- ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L.: *Pigmalión en la escuela*, Madrid, Marova, 1983.

- ROUCO, J. F.; LUQUE, R. M.; SUÁREZ, M. J. e VÁZQUEZ, C.: "Materiales para la coeducación", *Cuadernos de Pedagogía*, 245 (marzo, 1996), pp. 18-22.

- ROUCO, S.; RÍO, M.; RODRÍGUEZ, E.; CORBELLE, A. e PEÑA, L. A.: “A publicidade como instrumento coeducativo”, *Claustro*, 2 (marzo, 1997), pp. 44-50.

- ROVIRA, M.: *Informe Arianne: ampliar los horizontes de la masculinidad adolescente*, Barcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.

- ROVIRA, M.: “El proyecto Arianne en Cataluña. Género y agresividad*” Cuadernos de Pedagogía*, 284 (outubro, 1999), pp. 58-62.

- ROVIRA, M. e TOMÉ, A.: *La enseñanza ¿Una profesión femenina?*, Barcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.

- RUANO, L.: *Guía de los derechos de la mujer*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1990.

- RUBIO, E.: *Desafiando los límites del sexo/género en las ciencias de la Naturaleza*, Madrid, MEC, 1991.

- RUBIO, E. e MAÑERU, A.: "El género como categoría de análisis en la educación", *Revista de Educación*, 290 (setembro-decembro, 1989), pp. 7-20.

- RUBIO, E. e SALAS, B.: *El sexismo en la enseñanza*, Madrid, MEC, 1987.

- RUBIO HERNÁNDEZ, P. J.: *Valores coeducativos en el área de la educación física. Otra forma de movernos*, Teruel, MEC, 1995.

- RUÉ, J.: "El aula: un espacio para la cooperación" en MIR, C. (Coord.): *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*, Barcelona, Graó, 1998, pp. 17-49.

- RUIZ, I.; MARÍN, G.; DÍAZ, E.; HERNÁNDEZ, C.; CAMPELLO, A. e BOIX, M. A.: "Trayectoria de un seminario de coeducación", *Aula de Innovación Educativa*, 21 (decembro, 1993), pp. 16-19.

- SAAVEDRA, L. C.: "Vigo crea la primera cátedra sobre el feminismo en España", *La Voz de Galicia*, 5-2-2000.

- SABAR, N. e LEWIN, T.: "El monopolio de los debate en el aula por parte de los chicos, contemplado como elemento distorsionador a la hora de evaluar su supuesta superioridad en ciencias" en ALEMANY, C. (Ed.): *Ciencia, tecnología y coeducación. Investigaciones y experiencias internacionales*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1996, pp. 71-79.

- SABATINI, A.: *Reccomandazione per un uso non sessista della lingua italiana*, Roma, Comissione per la Paritá tra Uomini e Donne, 1987a.

- SABATINI, A.: *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Comissione per la Paritá tra Uomini e Donne, 1987b.

- SÁEZ BUENAVENTURA, C.: *¿La liberación era esto? Mujeres, vidas y crisis*, Madrid, Temas de Hoy, 1993.

- SAFILIOS-ROTHSCHID, C.: "Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados" en AA.VV.: *La educación de lo femenino: estudio internacional sobre desigualdades entre muchachas y muchachos en educación*, Barcelona, Aliorna, 1987, pp. 43-80.

- SALAS, B.: "Formación continua del profesorado no universitario para la igualdad entre los sexos: Coeducación" en AA. VV.*: Actas del Seminario sobre el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*, Madrid, MEC, 1989b, pp. 37-49..

- SALAS, B.: *Proyecto de centro desde una perspectiva coeducativa*, Sevilla, Junta de Andalucía, 1993.

- SALAS, B.: *Orientaciones para la Elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro*, Bilbao-Bilbo, Maite Canal, 1994.

- SALAS, B.: "La coeducación en el PEC y el PCC", *Xeira*, 1 (outono, 1996), pp. 19-21.

- SALAS, B.: "Modelos educativos y coeducación en educación primaria" en ALARIO, T. e GARCÍA, C. (Coords.): *Persona, género y educación*, Salamanca, Amarú, 1997a, pp. 113-130.

- SALAS, B.: *Guía para la elaboración del modelo educativo de centro*, Vitoria-Gasteiz, Emakunde, 1997b.

- SALAS, B.: "Los valores en el desarrollo de la persona: coeducación" en ALARIO, T.; ALARIO, C. e GARCÍA, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 41-51.

- SALTZMAN, J.: *Equidad y género: una teoría integrada de estabilidad y cambio*, Madrid, Cátedra, 1992.

- SÁNCHEZ BELLO, A.: "La violencia como fundamento del patriarcado en la escuela actual" en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998, pp. 109-119.

- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, R.: "Escola e coeducación", *Adaxe. Revista de Estudios e Experiencias Educativas,* 9 (1993), Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 169-178.

- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J. L.: *Centro de interés*, Sevilla, Junta de Andalucía, 1993.

- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J. L.: "La coeducación trabajada como ámbito en el centro, en el aula, en la familia", *Aula de Innovación Educativa,* 32 (novembro, 1994), pp. 19-22.

- SANTOS GUERRA, M. A.: "La escuela cárcel de los sentimientos", *Revista Española de Pedagogía,* 148 (abril-xuño, 1980), pp. 43-60.

- SANTOS GUERRA, M. A.: *Coeducar en la escuela. Por una educación no sexista y liberadora*, Madrid, Grupo Cultural Zero, 1984a.
- SANTOS GUERRA, M. A.: *Imagen y Educación*, Madrid, Anaya, 1984b.
- SANTOS GUERRA, M. A.: "Los efectos secundarios del sistema educativo", *Cuadernos de Pedagogía*, 199 (xaneiro, 1992), pp. 54-59.
- SANTOS GUERRA, M.A.: *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*, Madrid, Akal, 1993a.
- SANTOS GUERRA, M. A.: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Archidona, Aljibe, 1993b.
- SANTOS GUERRA, M. A.: "Una tarea contradictoria. Educar para los valores y educar para la vida", *Escola Crítica*, 6 (abril, 1994a), pp. 15-28.
- SANTOS GUERRA, M. A.: *Entre bastidores. El lado oculto de la organización*, Archidona, Aljibe, 1994b.
- SANTOS GUERRA, M. A.: "Currículo oculto e construcción de xénero na escola" en AULA CASTELAO DE FILOSOFÍA (Comp.): *Filosofía e xénero*, Vigo, Xerais, 1996a, pp. 67-90.
- SANTOS GUERRA, M. A.: "Aprenent a cedir. Currículum oculto i construcció de gènere", *Guix*, 225-226 (xullo-agosto, 1996b), pp. 5-12.
- SANTOS GUERRA, M. A.: "Desde la discriminación a la justicia: el camino de la coeducación" en RAMOS, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Sevilla, MCEP Morón, 1998a, pp. 17-24.
- SANTOS GUERRA, M. A.: "La sexualidad en las organizaciones escolares" en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998b, pp. 71-107.
- SANTOS GUERRA, M. A.: "La varita mágica de las ideas" en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998c, pp. 209-216.

- SANTOS SANZ, M.: "La mujer y la dirección escolar", *Organización y Gestión Educativa*, 1 (1-1994), pp. 7-10.

- SANZ, M. D.: “La clase de lengua y literatura: una oportunidad para la coeducación” en ROSALES, C. (Coord.): *Actas II Congreso de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997, pp. 237-238.

- SARA, E.; SCOTT, M. e SPENDER, D.: “La educación de las feministas. Defensa de las escuelas no mixtas” en SPENDER, D. e SARAH, E. (Eds.): *Aprender a perder: sexismo y educación*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1993, pp. 79-91.

- SARABIA, B.: "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes" en AA.VV.: *Los contenidos en la Reforma*, Madrid, Santillana, 1992, pp. 37-52.

- SASTRE, G.: “Coeducación y vida cotidiana”, *Cuadernos de Pedagogía*, 227 (xullo-agosto, 1994), pp. 71-74.

- SASTRE G. e FERNÁNDEZ, T.: "Cómo aprender desde la igualdad de oportunidades" en BUSQUETS, M. D. et al.: *Los temas transversales,* Madrid, Santillana, 1993, pp. 117-162.

- SAU, V.: *Aportaciones a una lógica del feminismo*, Barcelona, laSal, 1986a.

- SAU, V.: *Ser mujer. El fin de una imagen tradicional*, Barcelona, Icaria, 1986b.

- SAU, V.: "Sexo, género, educación. Un enfoque teórico", *Cuadernos de Pedagogía*, 171 (xuño, 1989), pp. 8-12.

- SAU, V.: *Diccionario ideológico feminista*, Barcelona, Icaria, 1990.

- SAU, V.: “Construcción de la identidad personal y la influencia del género” en AA.VV.: *La coeducación ¿Transversal de las transversales?*, Vitoria-Gasteiz, Emakunde, 1996, pp. 11-20.

- SAVATER, F.: *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997.

- SCANLON, G.: *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, Madrid, Akal, 1986.

- SCANLON, G.: "La mujer y la instrucción pública de la Ley Moyano a la II República", *Historia de la Educación*, 6 (1987), pp. 193-207.

- SCANLON, G.: "Orígenes y evolución del movimiento feminista contemporáneo" en FOLGUEIRA, P. (Comp.): *El feminismo en España: dos siglos de historia*, Madrid, Pablo Iglesias, 1988, pp. 147-172.

- SCANLON, G.: "Nuevos horizontes culturales: la evolución de la educación de la mujer en España (1868-1900)" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 721-740.

- SCOTT, J.: "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en AMELANG, J. e NASH, M. (Eds.): *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Valencia, Alfons el Magnànim, 1990, pp. 23-56.

- SCOTT, M.: "Dale una lección: el currículo sexista en la educación patriarcal" en SPENDER, D. e SARAH, E. (Eds.): *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 129-153.

- SCRATON, S.: *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*, Madrid, Morata, 1995.

- SECCIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ e ESCOLA DE MESTRES DE SANT CUGAT: *Reflexións sobre coeducació*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 1985.

- SEGURA, C.: "Las mujeres en la España medieval" en GARRIDO, E. (Ed.): *Historia de las mujeres en España*, Madrid, Síntesis, 1997, pp. 115-248.

- SEMINARIO COEDASEX (COEDUCACIÓN, EDUCACIÓN AFECTIVA Y EDUCACIÓN SEXUAL): "Coeducación y educación afectiva y sexual", *Cuadernos de Pedagogía*, 224 (abril, 1994), pp. 59-64.

- SEMINARI D'ESTUDIS DE LA DONA: *La dona: repertori bibliografic 1970-1984*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 1986.

- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ:: *Para chicos/as. Sistema sexo-género*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1994a.

- SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A PAZ: *Por unha educación non sexista (Unidade didáctica nº 2)*, Noia, Sementeira, 1994b.

- SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A PAZ: *Sobre a tolerancia. (Unidade didáctica nº 11)*, Noia, Sementeira, 1995.

- SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ: *Coeducar y escuela*, Cádiz, CEP-Seminario Permanente de Educación para la Paz, 1990.

- SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE: *"Fomentando a educación en igualdade"*, Santiago de Compostela, Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 1999

- SERVICIO GALEGO DA IGUALDADE DO HOME E DA MULLER: *Plan para a Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas 1992-1994*, Santiago de Compostela, Consellería de Traballo e Servicios Sociais, 1992.

- SERVICIO GALEGO DE PROMOCIÓN DA IGUALDADE DO HOME E DA MULLER: *II Plan para a Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas 1995-1997*, Santiago de Compostela, Consellería de Familia, Muller e Xuventude, 1995.

- SERVICIO GALEGO DA IGUALDADE: *A muller galega en cifras (1995)*, Santiago de Compostela, Consellería de Familia, Muller e Xuventude, 1996.

- SERVICIO GALEGO DA IGUALDADE: *III Plan de Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas 1998-2001*, Santiago de Compostela, Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 1998.

- SERVICIO GALEGO DA IGUALDADE: *As mulleres galegas no século XX*, Santiago de Compostela, Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, 1999.

- S.G.T.E.: *Porque non queremos escola sexista*, Vigo, Secretaría da Muller do SGTE, 1987a.

- S.G.T.E.: *A imaxe da muller nos manuais escolares*, Vigo, Secretaría da Muller do SGTE, 1987b.
- S.G.T.E.: *Muller e reforma educativa*, Vigo, Secretaría da Muller do SGTE, 1989.
- S.G.T.E.: *Coeducación: materiais didácticos*, Vigo, Secretaría da Muller do SGTE, 1990.
- SHAPIRO, J.: *Hombres. Una traducción para mujeres*, Barcelona, Paidós, 1994.
- SIERRA ORRANTIA, J.: "Transversalizar el II nivel de concreción impregnando PEC y PCC", *Aula de Innovación Educativa,* 32 (novembro, 1994), pp. 23-28.
- SIERRA PELLÓN, C.: "El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad a la igualdad curricular", *Iber*, 7 (xaneiro, 1996), pp. 7-13.
- SIGUÁN, M.: *Lenguaje y clase social en la infancia*, Madrid, Pablo del Río, 1979.
- SIMÓN, M. E.: "Criterios generals per a un PCC coeducatiu", *Guix*, 225-226 (xullo-agosto, 1996), pp. 27-31.
- SITJÀ, G.: "Coeducación en el proxecto educativo del CEIP El Sagrer", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (xaneiro, 2000), pp. 43-46.
- SMAIL, B.: *Las ciencias atractivas para las chicas: evitando sesgos en el currículum*, Madrid, MEC, 1990.
- SMAIL, B.: *Cómo interesar a las chicas por las ciencias: evitar los prejuicios sexistas en el currículum*, Madrid, MEC, 1991.
- SOLSONA, N. (Coord.): *Una mirada no sexista a las clases de ciencias experimentales*, Bellaterra-Barcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1995.
- SOLSONA, N.: "Diferentes experiencias en el laboratorio: la influencia del género", *Alambique*, 16 (outubro-decembro**,** 1998), pp. 60-68.
- SOLSONA, N.: "A diversidade do alumnado en función do xénero", *Ensaio*, 3 (maio-xuño, 1999a), pp. 56-59.

- SOLSONA, N.: "Valores escolares, coeducación y estereotipos en la enseñanza secundaria", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (xaneiro, 2000), pp. 37-39.

- SONEIRA, G. e ÁLVAREZ, M.: "Ensinar ciencias, inculcar novos valores", *Andaina*, 10 (decembro, 1994), pp. 27-31.

- SONEIRA, G.; MARTÍN, M.; GATO, F; LIRES, M. e PIZARRO, I.: *As mulleres e o deporte: unha carreira de obstáculos*, Vigo, Secretaría da Muller do SGTE, 1994.

- SOPEÑA, A.: *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona, Crítica, 1994.

- SPEAR, M.: "Teacher's attitudes towards girls & technology" en WHITE et al. (Eds.): *Girls friendly schooling*, London, Routledge, 1985.

- SPENDER, D: *Invisible Woman. The Schooling Scandal*, London, P.C.S.L., 1982.

- SPENDER, D.: "Instituciones educativas. Donde a la cooperación se le llama trampa" en SPENDER, D. e SARAH, E. (Eds.): *Aprender a perder: sexismo y educación*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1993a, pp. 61-70.

- SPENDER, D.: "¿Educación o adoctrinamiento?" en SPENDER, D. e SARAH, E. (Eds.): *Aprender a perder: sexismo y educación*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1993b, pp. 41-51.

- SPENDER, D.: "Trucos de desapariciones" en SPENDER, D. e SARAH, E. (Eds.): *Aprender a perder: sexismo y educación*, Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1993c, pp. 205-214.

- STANIC, G, e HART, L.: "Actitudes, perseverancia y rendimiento en matemáticas: la calificación de las diferencias de raza y de sexo" en SECADA, W.; FENNEMA, E. e ADAJIAN, L. (Comps.): *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*, Madrid, MEC-Morata, 1997, pp. 276-294.

- S.T.E.G.: *A imaxe da muller nos manuais escolares*, Vigo, Secretaría da Muller do STEG, 1987a.

- S.T.E.G.: *Porque non queremos escola sexista*, Vigo, Secretaría da Muller do STEG, 1987a.
- S.T.E.G.: *Os xoguetes non teñen sexo*, Vigo, Secretaría da Muller do STEG, 1989a.
- S.T.E.G.: *Muller e reforma*, Vigo, Secretaría da Muller do STEG, 1989b.
- S.T.E.G.: *Coeducación: materiais didácticos*, Vigo, Secretaría da Muller do STEG, 1990.
- S.T.E.G.: *Materiais para coeducar*, Vigo, Secretaría da Muller do STEG, 1994.
- STIVER, I.: *Psicología y género*, Madrid, Comunidad de Madrid, 1991.
- STOLCKE, V.: "¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad?", *Mientras Tanto*, 48 (1992), pp. 7-15.
- STOLCKE, V.: "Otra vez y todavía la diferencia" en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coords.): *Entre a igualdade e a diferencia*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998, pp. 75-96.
- SUÁREZ, J.: "No a la violencia. Educación para la igualdad", *La Voz de Galicia*, 22-11-1999.
- SUÁREZ MANRIQUE, I.: "El protagonismo de la coeducación", *Cuadernos de Pedagogía*, 286 (decembro, 1999), p. 72.
- SUÁREZ PAZOS, M.: "A educación primaria da muller galega (1868-1874)", *Revista Galega de Educación*, 1 (1986), pp. 63-66.
- SUÁREZ PAZOS, M.: "Imagen socio-educativa de la mujer gallega en el Sexenio Revolucionario (1868-1874)" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 308-317.
- SUBÍAS, R.: "¡No te cortes; los créditos variables no tienen sexo", *Aula de Innovación Educativa*, 88 (xaneiro, 2000), pp. 51-52.

- SUBIRATS, M.: "De la contaminación machista a la coeducación", *Cuadernos de Pedagogía*, 31-32 (xullo, 1977), pp. 36-38.

- SUBIRATS, M.: "Entorn a la discriminació sexista a l'escola", *Papers. Trabajos de Sociología*, 9 (novembro, 1978), pp. 33-54

- SUBIRATS, M.: "Educación y mujer, un balance europeo", *Cuadernos de Pedagogía*, 60 (decembro, 1979), pp. 70-72.

- SUBIRATS, M.: "La educación femenina: la emergencia de la escuela separada en España" en AA.VV.: *II Jornades del Patriarcat. La seva manifestació a la nostra realitat*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 1983, pp. 13-24.

- SUBIRATS, M.: "De la enseñanza segregada a la coeducación" en AA.VV.: *I Jornadas Mujer y Educación*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1985, pp. 9-21.

- SUBIRATS, M.: "Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos actuales" FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal, 1986, pp. 381-391.

- SUBIRATS, M.: "La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar" en AA.VV.: *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987a, pp. 19-24.

- SUBIRATS, M.: "Modelos escolares de transmisión de los géneros en España" en AA.VV.: *Mujer y Educación. El sexismo en la enseñanza*, Barcelona, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1987b, pp. 32-59.

- SUBIRATS, M.: "Prólogo a la edición española" en BROWNE, N. e FRANCE, P.: *Hacia una educación infantil no sexista*, Madrid, MEC-Morata, 1988a, pp. 9-12..

- SUBIRATS, M.: "L'educació de les dones. Del Franquisme a la Transició", *Perspectiva Social*, 26 (1988b), pp. 93-102.

- SUBIRATS, M.: "Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales", *Educación y Sociedad*, 4 (1990a), pp. 91-100.

- SUBIRATS, M.: “Sexe, gènere i educació” en ROTGER, J. M. (Comp.): *Sociologia de l’Educació*, Barcelona, Eumo, 1990b, pp. 6-14.

- SUBIRATS, M.: "La educación como perturbadora de un sistema de de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar", *Infancia y Sociedad*, 10 (xullo-agosto, 1991), pp. 25-42.

- SUBIRATS, M.: “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 6 (setembro-decembro, 1994), pp. 24-35.

- SUBIRATS, M.: “Coeducación, formas de vida y cambio social”, *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16 (outubro-decembro, 1995a), pp. 4-5.

- SUBIRATS, M.: “La educación no sexista. Situación en España” en AA.VV.: *Em busca de uma pedagogia da igualdade. Actas da Universidade de Verao*, Lisboa, Comissao para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1995b, pp. 55-69.

- SUBIRATS, M.: “Valores femeninos y valores masculinos en una sociedad en proceso de cambio” en ROQUE, M. A. (Ed.): *Identidades y conflicto de valores*, Barcelona, Icaria, 1997a.

- SUBIRATS, M.: "Notas para la búsqueda de una metodología de cambio desde los códigos de género", en BERNSTEIN, B. et al.: *Ensayos de pedagogía crítica*, Madrid, Popular, 1997b, pp. 119-126.

- SUBIRATS, M.: *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*, Barcelona, Icaria, 1998a.

- SUBIRATS, M.: “La coeducación: avanzar desde las escuelas” en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998b, pp. 163-167.

- SUBIRATS, M.: “La coeducación como un intento de multiculturalismo” en CARUNCHO, C. e MAYOBRE, P. (Coords.): *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1998c, pp. 15-33.

- SUBIRATS, M.: "La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral" en IMBERNÓN, F. (Coord.): *La educación en le siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 1999a, pp. 171-180.

- SUBIRATS, M.: "Nois i noies a l'escola: la urgencia de la coeducació" en AA.VV.: *El femení com a mirall de l'escola*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1999b, pp. 49-54.

- SUBIRATS, M.: "Género y escuela" en LOMAS, C. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999c, pp. 19-31.

- SUBIRATS, M. e BRULLET, C.: *Rosa y Azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.

- SUBIRATS, M. e BRULLET, C.: "Progresos y prejuicios de la educación no sexista" en AA.VV.: *I Jornadas de educación no sexista de Castilla-La Mancha,* Toledo*,* Servicio de Publicaciones de Castilla-La Mancha, 1989, pp. 41-52.

- SUBIRATS, M. e TOMÉ, A.: *Educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1992a.

- SUBIRATS, M. e TOMÉ, A.: *Pautas de observación para el anàlisis del sexismo en el ámbito educativo*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1992b.

- SUEIRO, E.: "Reduciendo distancias", *Padres y Maestros*, 239 (outubro, 1998), pp. 13-18.

- TANNEN, D. (Comp.): *Gender and conversational interaction*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

- TANNEN, D.: *Género y discurso*, Barcelona, Paidós, 1996.

- TARÍN, R. M.: Les dones i la ciència. Una proposta coeducativa", *Guix*, 225-226 (xullo-agosto, 1996), pp. 55-61.

- TEDESCO, J. C.: "Los desafíos de la transversalidad en la educación", *Revista de Educación*, 309 (xuño-abril, 1996), pp. 7-21.

- TEIXIDO, L. M.: "Exigencia de educación para la mujer en Emilia Pardo Bazán" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 318-326.

- TEJEDOR, F. J.: *Análisis de varianza aplicado a la investigación en pedagogía y psicología*, Madrid, Anaya, 1984.

- TEJEDOR VARILLA, C.: "Estereotipos sexistas en la literatura infantil y juvenil", *Infancia y Sociedad*, 10 (xullo-agosto, 1991), pp. 93-100.

- THÉBAUD, F. (Dir): *Historia de las mujeres*, Madrid, Taurus, 1993.

- THOMAS, G.: "Hola, señorita cabeza de chorlito. Hola, señor fuerte: valoración de las actitudes y de la conducta en la escuela infantil" en BROWNE, N. e FRANCE, P.: *Hacia una educación infantil no sexista*, Madrid, MEC-Morata, 1988, pp. 124-140.

- TIERNO JIMÉNEZ, B.: *Valores humanos*, Madrid, Taller de Editores, 1993.

- TIERNO JIMÉNEZ, B.: "Como educar en valores humanos na familia e na escola", *Revista Galega do Ensino*, 15 (abril, 1997), pp. 387-406.

- TOLEDO, J. M.: "Materiales para una educación no sexista" en AA.VV.: *Coeducación. Jornades sobre el sexisme a lènsenyament*, Valencia, Generalitat Valenciana, Gabinet de la Dona, 1988, pp. 180-213.

- TOLEDO, Z.: "Concepción Arenal: la mujer del provenir o el provenir de la mujer" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 333-337.

- TOMÉ, A.: "El sexisme als llibres de text", *Guix*, 228 (outubro, 1996a), pp. 52-53.

- TOMÉ, A.: "Un camino hacia la coeducación (Instrumentos de reflexión e intervención" en LOMAS, C. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 171-197.

- TOMÉ, A: “El estado de la cuestión: la coeducación en la etapa infantil y primaria”, *Aula de Innovación Educativa*, 88 (xaneiro, 2000), pp. 30-33.

- TORRES, J.: "Niños visibles, niñas invisibles", *Cuadernos de Pedagogía*, 182 (xuño, 1990), pp. 66-72.

- TORRES, J.: *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1991a

- TORRES, J.: “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas” en JACKSON, P.: *La vida en las aulas*, Madrid-A Coruña, Morata-Fundación Paideia, 1991b.

- TORRES, J.: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata, 1994a.

- TORRES, J.: “Contenidos interdisciplinares y relevantes”, *Cuadernos de Pedagogía*, 225 (xuño, 1994b), p. 23.

- TORRES, J.: “La reconstrucción de los discursos de género en las instituciones escolares” en FERNÁNDEZ SIERRRA, J. (Coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga, Aljibe, 1995a, pp. 46-72.

- TORRES, J.: “El curriculum como práctica reflexiva y la formación del profesorado” en GONZÁLEZ SANMAMED, M.: *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*, Barcelona, PPU, 1995b, pp. 13-38.

- TORRES, J.: “Desarmando currícula opresores: ensino e preparación para unha sociedade globalizada e diversa” en JARES, X. R. (Coord.): *Construír a paz. Cultura para a paz*, Vigo, Xerais, 1996, pp. 272-281.

- TORRES, J.: “Currículum integrado e democratización do ensino” en ROSALES, C. (Coord.): *Actas II Congreso de Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1997, pp. 13-14.

- TORRES, J.: “Algunhas reflexións sobre xustiza e democracia no sistema educativo” en DE SALVADOR, X. e RODICIO, M. L.: *Simposium sobre orientación: ¿Para onde camiña a orientación?*, A Coruña, Universidade da Coruña, 1998, pp. 201-215.

- TREMOSA, L.: *La mujer ante el desafío tecnológico*, Barcelona, Icaria, 1986.
- TRILLO, F.: "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela", *Cuadernos de Pedagogía*, 228 (decembro, 1994), pp. 70-74.
- TUDELA, P. e PERALES, P.: "Las personas conviven en la escuela. Una propuesta coeducativa", *Aula de Innovación Educativa*, 21 (decembro, 1993), pp. 10-15.
- TURÍN, Y.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967.
- TUSÓN, A.: "Diferencia sexual y diversidad lingüística" en LOMAS, C. (Comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 85-100.
- UNESCO: *Recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje*, París, BPS/1D, 1990a.
- UNESCO: *Sobre el futuro de la educación*, Madrid, Narcea, 1990.
- UNESCO: *Informe mundial sobre educación. 1993*, Madrid, Santillana - UNESCO, 1994.
- UNESCO: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Barcelona, Santillana-UNESCO, 1996.
- URRUZOLA, M. J.: *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?*, Bilbao-Bilbo, Maite Canal, 1991a.
- URRUZOLA, M. J.: "La educación de las niñas desde el feminismo de la diferencia", *Duoda. Revista d'Estudis Feministes*, 2 (1991b), pp. 7-15.
- URRUZOLA, M. J.: *Guía para chicas*, Bilbao-Bilbo, Maite Canal, 1992a.
- URRUZOLA, M. J.: "A escola mixta: privilexiadora do masculino", *Festa da palabra silenciada*, 9 (inverno, 1992b), pp. 98-99.
- URRUZOLA, M. J.: "La coeducación, una alternativa transversal", *Comunidad Escolar*, 5-1-1994.

- URRUZOLA, M. J.: *Introducción a la filosofía coeducadora*, Bilbao-Bilbo, Maite Canal, 1995a.

- URRUZOLA, M. J.: "Espacios autónomos para las niñas y los niños en la escuela", *Cuadernos de Pedagogía*, 240 (outubro, 1995b), pp. 64-65.

- URRUZOLA, M. J.: "Ser chica en una escuela para chicos" en RAMOS, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón de la Frontera, MCEP, 1998a, pp. 127-133.

- URRUZOLA, M. J.: "¿Es posible coeducar en la escuela mixta?" en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998b, pp. 135-145.

- URRUZOLA, M. J.: "Coeducar para el desarrollo físico" en RAMOS, J. (Coord.): *El camino hacia una escuela coeducativa*, Morón, MCEP, 1998c, pp. 203-206.

- VALCÁRCEL, A.: *Del miedo a la igualdad*, Barcelona, Crítica, 1993.

- VALCÁRCEL, A.: *Sexo y filosofía. Sobre mujer y poder*, Barcelona, Anthropos, 1994.

- VALCÁRCEL, A.: "Igualdade e xénero" en AULA CASTELAO DE FILOSOFÍA (Comp.): *Filosofía e xénero*, Vigo, Xerais, 1996.

- VALIENTE, C.: *El feminismo de estado en España: el Instituto de la Mujer (1983-1994)*, Madrid, Instituto Juán March, 1994.

- VALÍN, A. J.: "El laicismo, la enseñanza y la mujer en la historia de Galicia. Apuntes varios para un estudio" en AA.VV.: *Actas del VI Coloquio de la Historia de la Educación: Mujer y educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1990, pp. 338-347.

- VARELA, J.: "Las universidades cristiano-escolásticas y la exclusión de la mujeres "burguesas" del campo del saber legítimo" en RADL, R.M. (Ed.): *Mujeres e institución universitaria en Occidente. Conocimiento, investigación y roles de género*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago-Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1996, pp. 113-154.

- VÁZQUEZ, B.: *Expectativas y comportamientos del profesorado y el alumnado en relación con la educación física y el género*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1999.

- VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, A.: "Medios de disciplina como elementos coadxuvantes na configuración de dous modelos (masculino e feminino) de identidade", *Escola Crítica*, 6 (abril, 1994), pp. 117-121.

- VÁZQUEZ PARCERO, X.: "Igualdade de ámbolos sexos", *Saudiña*, 15 (maio, 1998), p. 7.

- VÁZQUEZ, G. e FERNÁNDEZ, B.: "Evolución da posición económico-social da muller" en MARCO, A. (Coord.): *Muller e cultura*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago, 1993, pp. 271-280.

- VEGA, A.: "Exclusión y dominación sexista en la escuela coeducadora", *Cuadernos de Pedagogía*, 233 (febreiro, 1995), pp. 76-81.

- VELASCO, C. F.: *A sociedade galega da Restauración na obra literaria de Pardo Bazán (1875-1900)*, Pontevedra, Portela, 1987.

- VELÁZQUEZ, F.: "La autoestima de las chicas y su rendimiento en matemáticas. Cómo mejorarlo" en AA. VV.: *III Jornadas Internacionales de Coeducación. La enseñanza de las matemáticas y de las ciencias experimentales*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1991, pp. 135-145.

- VELÁZQUEZ, F.: "La relación entre cultura escolar y personalidad: delimitando la diversidad de género", *Uno*, 6 (outubro, 1995), pp. 27-35.

- VELÁZQUEZ, F.: "¿Qué matemáticas? ¿Qué actitudes matemáticas?", *Uno*, 19 (xaneiro-febreiro, 1999), pp. 45-57.

- VERA, S.: *Los roles femenino y masculino. ¿Condicionamiento o biología?*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1987.

- VERDIER, Y.: *Façons de dire, façons de faire. La laveuse, la couturière, la cuisinière*, París, Gallimard, 1979.

- VIGIL, Mª. D.: *La vida de las mujeres en los siglos XVI y XVII,* Madrid, Siglo XXI, 1986.
- VILLAESCUSA, J. e GORREA, D.: "Coeducación y educación afectivo-sexual", *Cuadernos de Pedagogía*, 221 (xaneiro, 1994), pp. 45-50.
- VIÑAO, A.: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Siglo XXI, 1982.
- VIOLI, P.: *El infinito singular*, Madrid, Cátedra, 1992.
- VISAUTA, B.: *Técnicas de investigación social. I: Recogida de datos*, Barcelona, PPU, 1989.
- WALKER, D.: *Igualdad de género*, Madrid, MEC, 1990.
- WAREING, S.: "Are there gender differences in language use, and that are the consecuences for classroom talk?" en ALARIO, T.; ALARIO, C. e GARCÍA, C. (Coords.): *Hacia una pedagogía de la igualdad. Actas de la II Universidad de Verano*, Salamanca, Amarú, 1998, pp. 83-96.
- WARNOCK, M.: *Una política común de educación: bases para una reforma global*, Barcelona, Paidós, 1987.
- WATZLAWICK, P.: "Profecías de autocumplimiento" en WATZLAWICK, P. (Comp.): *La realidad inventada*, Barcelona, Gedisa, 1995, pp. 82-98.
- WEINER, G.: *Just a bunch of girls: feminist aproaches to schooling*, Philadelphia, Open University Press, 1985.
- WEINER, G.: *Los feminismos en la educación*, Morón, MCEP, 1999.
- WHITELEGG, E.; MURPHY, P.; SCANLON, E. e HODGSON, B.: "Estudio sobre la colaboración en las clases de ciencias de la escuela primaria: una perspectiva de género" en ALEMANY, C. (Ed.): *Ciencia, tecnología y coeducación. Investigaciones y experiencias internacionales*, Bellaterra, ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 1996, pp. 27-42.
- WILLIS, S.: "La igualdad entre los sexos y el plan de estudios de matemáticas en las escuelas: algunas consideraciones desde Australia", *Uno*, 19 (xaneiro, 1999), pp. 71-85.

- WILSON, M.(Ed.): *Girl and Young Women in Education. A european perspective,* Oxford, Pergamon Press, 1991.

- WODAK, R. (Comp.): *Gender and discourse*, London, Sage, 1997.

- WOLFE, P.: "Estudios sobre la Mujer: contradicciones para los alumnos" en SPENDER, D. e SARAH, E. (Eds.): *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 71-77.

- WOODS, P. e HAMMERSLEY, M.: *Género, cultura y etnia en la escuela*, Madrid, Paidós-MEC, 1995.

- XUNTA DE GALICIA: *Estudio sobre a situación e problemática da muller en Galicia,* Santiago de Compostela, Consellería de Traballo e Servicios Sociais, 1990.

- XUNTA DE GALICIA: *Actividades de formación do profesorado*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1991.

- XUNTA DE GALICIA: *Plan provincial de formación do profesorado. Curso 1992-93 (A Coruña, Lugo, Ourense e Pontevedra)*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1992.

- XUNTA DE GALICIA: *Plan provincial de formación do profesorado. Curso 1993-94 (A Coruña, Lugo, Ourense e Pontevedra)*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1993.

- XUNTA DE GALICIA: *Plan provincial de formación do profesorado. Curso 1994-95 (A Coruña, Lugo, Ourense e Pontevedra)*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1994.

- XUNTA DE GALICIA: *Plan provincial de formación do profesorado. Curso 1995-96 (A Coruña, Lugo, Ourense e Pontevedra)*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1995.

- XUNTA DE GALICIA: *Plan provincial de formación do profesorado. Curso 1996-97 (A Coruña, Lugo, Ourense e Pontevedra)*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1996a.

- XUNTA DE GALICIA: *Os temas transversais*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1996b.
- XUNTA DE GALICIA: *Instrumentos de planificación e xestión*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1996c.
- XUNTA DE GALICIA: *Plan provincial de formación do profesorado. Curso 1997-98 (A Coruña, Lugo, Ourense e Pontevedra)*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1997.
- XUNTA DE GALICIA: *Plan anual de formación do profesorado. Curso 1999-2000*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1999a.
- XUNTA DE GALICIA: *Escolas sen fronteiras. I Xornadas sobre Programas Educativos Europeos*, Vigo, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1999b.
- XUNTA DE GALICIA: *Plan anual de formación do profesorado. Curso 2000-2001*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2000.
- YAGÜELLO, M.: *Les mots et les femmes. Essai d'approche socio-linguistique de la condition femenine*, París, Payot, 1978.
- YAGÜELLO, M.: *Le sexe des mots*, París, Pierre Belfond, 1989.
- YAGÜELLO, M.: "Las palabras y las mujeres", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 16 (outubro-decembro, 1995), pp. 32-41.
- YOUCENAR, M.: *Memorias de Adriano*, Barcelona, Edhasa, 1984.
- YUS, R.: "Las transversales: conocimientos y actitudes", *Cuadernos de Pedagogía*, 217 (setembro, 1993), pp. 76-79.
- YUS, R.: "Las actitudes en el alumnado moralmente autónomo", *Aula de Innovación Educativa*, 26 (maio, 1994a), pp. 72-79.
- YUS, R.: "¿Educar o enseñar?: el reto de las transversales," *Aula de Innovación Educativa*, 33 (decembro, 1994b), pp. 71-77.

- YUS, R.: "¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social desde la tranversalidad", *Aula de Innovación Educativa*, 43, (outubro, 1995), pp. 71-77.

- YUS, R.: *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*, Barcelona, Graó, 1996a.

- YUS, R.: *Os temas transversais*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1996b.

- ZABALA, A.: "La globalización, una fórmula de aproximación a la realidad", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 8-9 (xaneiro-xuño, 1993), pp. 110-121.

- ZABALA, A.: *Metodoloxía: referentes para a práctica educativa*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e ordenación Universitaria, 1996.

- ZABALZA, M. A.: *Desarrollo y diseño curricular*, Madrid, Narcea, 1988.

- ZAITEGI, N. e URRUZOLA, M. J.: *Cómo elaborar y seleccionar materiales coeducativos,* Vitoria-Gasteiz, Emakunde-Instituto de la Mujer, 1993.

- ZAMBONI, CH.: "Lo inaudito" en DIÓTIMA (Ed.): *Traer al mundo el mundo*, Barcelona, Icaria, 1996, pp. 23-39.

- ZAZZO, B.: *Féminin-masculin à l'école d'ailleurs*, París, Presses Universitaires de France, 1992.

ANEXOS

ANEXO I: ORGANISMOS AUTONÓMICOS ESPAÑOIS ENCARGADOS DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS

COMUNIDADE	DENOMINACIÓN	ENDEREZO	COMUNIC.
GALICIA	*SERVICIO GALEGO DE IGUALDADE*	Pr. De Europa, 15-A. 15703 SANTIAGO DE COMPOSTELA	981-545365 E-mail: sgpihm@mail.xunta.es
ASTURIAS	*SECRETARÍA GENERAL DE LA MUJER*	Pl. del Sol, 8. 33009 OVIEDO	985-106717 E-mail: secmujer@princast.es
EUSKADI	*EMAKUMEAREN EUSKAL ERAKUNDEA (EMAKUNDE)*	Manuel Iradier, 36. 01005 VITORIA	945-132613 http://www.emakunde.es
LA RIOJA	*DIRECCIÓN SOCIAL DE BIENESTAR SOCIAL*	Villamediana, 17. 26071 LOGROÑO	941-291100
NAVARRA	*INSTITUTO NAVARRO DE LA MUJER*	Estella, 7, Entrp.-Izda., 31002 PAMPLONA	948-427972
ARAGON	*INSTITUTO ARAGONÉS DE LA MUJER*	Paseo de S. Agustín, 38, 50071 ZARAGOZA	976-445211
CATALUNYA	*INSTITUT CATALÁ DE LA DONA*	Viladomat, 319, Entrs. 08029 BARCELONA	93-4951600
CASTILLA-LEÓN	*SECRETARÍA REGIONAL DE LA MUJER*	Avda. de Burgos, 5. 47071 VALLADOLID	983-337676 www.jcyl.es
MADRID	*DIRECCIÓN GENERAL DE LA MUJER*	Pl. Carlos Trías, 7, 5º. 28020 MADRID	91-5803773
EXTREMADURA	*DIRECCIÓN GENERAL DE LA MUJER*	Almendralejo, 14, 06800 MÉRIDA	924-381222
CASTILLA-LA MANCHA	*DIRECCIÓN GENERAL DE LA MUJER*	Avda. de Francia, 4, 2º. 45071 TOLEDO	925-267200 www.jccm.es
VALENCIA	*DIRECCIÓN GENERAL DE LA MUJER*	Náquera, 9. 46003 VALENCIA	96-3985600
BALEARES	*COMISIÓN INTERDEPART. DE LA MUJER*	Pl. Drassana, 4. 07012 PALMA DE MALLORCA	971-176565 www.caib.es
ANDALUCÍA	*INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER*	Alfonso XII, 52. 41002 SEVILLA	95-4904800
CANARIAS	*INSTITUTO CANARIO DE LA MUJER*	Leoncio Rodríguez, 7, 4º. 38071STA. CRUZ DE TENERIFE	922-477104 www.gobcan.es
CANTABRIA	*DIRECCIÓN GENERAL DE LA MUJER*	Castilla, 2, 1º Pl. 39002 SANTANDER	942-221433
CEUTA	*CENTRO ASESOR DE LA MUJER*	Muelle Cañonero Dato s.n. 51002 CEUTA	956-522002
MELILLA	*GABINETE DE LA MUJER*	Marina Española, 12. 52004 MELILLA	952-675085
MURCIA	*SECRETARÍA SECTORIAL DE MUJER Y JUVENTUD*	Villaleal, 1, Bajo. 30001 MURCIA	968-366629
FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS E PROVINCIAS	*COMISIÓN DE LA MUJER*	Nuncio, 8. 28005 MADRID	91-3659406

ANEXO II: ALGÚNS CENTROS UNIVERSITARIOS DE ESTUDIOS SOBRE MULLER E SEXISMO

UNIVERS.	DENOMINACIÓN	UBICACIÓN	TELÉF.
ALICANTE	ESTUDIOS DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES	FAC. DE DEREITO	96-5903581
ALMERÍA	SEMINARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER	FAC. DE ECONÓMICAS-EMPRESAR.	950-215102
BALEARES	DONA, UNIVERSITAT I SOCIETAT		971-172961
BARCELONA	SEMINARI D'ESTUDIS DE LA DONA	DEPART. DE SOCIOLOXÍA DA UAB	93-5811152
BARCELONA	DUODA (CENTRE DE RECERCA DE LA DONA)	UAB (CAMPUS DE PEDRALBES)	93-2004567
BARCELONA	DONA I CULTURA DE MASSES	FAC. DE XORNALISMO	93-5811545
BARCELONA	DONA I SOCIETAT	FAC. DE XEOGRAFÍA E HISTORIA (UAB)	93-7773466
BARCELONA	SOC. ESPAÑOLA INVESTIGACIÓN DE HISTORIA DE LAS MUJERES (AEIHM)	DEPART. DE HISTORIA CONTEMP. (UAB)	93-3333466
CÁDIZ	AULA DE ESTUDIOS DE LA MUJER	FAC. DE FILOSOFÍA	956-245000
CASTELLÓ	SEMINARI D'INVESTIGACIÓ FEMINISTE	UNIVERS. JAUME I	964-345700
CÓRDOBA	AULA DE ESTUDIOS DEL GÉNERO	EUFP DE CÓRDOBA	957-218976
GRANADA	ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS DE LAS MUJERES (AUDEM)	UNIVERS. DE GRANADA	958-242828
GRANADA	ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE HISTORIA DE LAS MUJERES	UNIVERS. DE GRANADA	958-243569
HUELVA	MUJER LATINOAMERICANA-MUJER ANDALUZA	UNIVERS. INTERNAC. DE ANDALUCÍA	959-350432
JAÉN	SEMINARIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDIOS SOBRE LA MUJER	FAC. DE XEOGRAFÍA E HISTORIA	953-212133
LAS PALMAS	MUJER Y CULTURA	FAC. DE XEOGRAFÍA E HISTORIA	928-451701
LLEIDA	SEMINARI INTERDISCIPLINAR D'ESTUDIS DE LA DONA	UNIVERS. DE LLEIDA	973-702000
MADRID	INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER	UNIVERS. COMPLUTENSE	91-3974595
MADRID	ASOCIACIÓN UNIVERSITAARIA DE ESTUDIOS DE LA MUJER	UNIVERS. COMPLUTENSE	91-3974446
MADRID	SEMINARIO DE ESTUDIOS DA LA MUJER (ELIPSIS)	UNIVERS. PONTIFICIA DE COMILLAS	91-4112442
MÁLAGA	SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER	FAC. DE FILOSOFÍA	95-2131724
OVIEDO	MUJER Y LITERATURA	FAC. DE FILOLOXÍA	985-104545
PALENCIA	SEMINARIO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA	EUFP	979-742725
SEVILLA	SEMINARIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDIOS DE LA MUJER	UNIVERS. DE SEVILLA	95-4557644
TARRAGONA	SEMINARI DONA I LITERATURA	UNIVERS. ROVIRA I VIRGILI	977-559500
TARRAGONA	GÈNERE, ETNIA I CLASSE	UNIVERS. ROVIRA I VIRGILI	977-225254
VALENCIA	INSTITUTO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER	UNIVERS. DE VALENCIA	96-3864420
ZARAGOZA	SEMINARIO INTERDEPARTAMENTAL DE ESTUDIOS DE LA MUJER	UNIVERS. DE ZARAGOZA	976-761710

ANEXO III: III PLAN DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES DAS MULLERES GALEGAS 1998-2001

PREÁMBULO

A igualdade de oportunidades entre homes e mulleres é unha cuestión de dereitos humanos e a súa consecución resulta imprescindible para o logro dunha sociedade máis xusta e democrática.

Detecta-las causas reais das desigualdades e loitar eficazmente contra elas debe converterse nunha tarefa prioritaria para o conxunto da sociedade. E non só por elementais razóns de xustiza, baseadas os evidente falla de xustificación razoable do trato desigual por razón de sexo, senón tamén porque rematar con situacións discriminatorias é un requisito indispensable para que o desenvolvemento da nosa sociedade se produza don xeito equilibrado.

Hoxe en día pódese afirmar que temos un verdadeiro marco de dereito igualitario. Sen embargo, esta plena equiparación de dereitos no ordenamento xurídico só garante unha igualdade teórica que, desgraciadamente, non é suficiente para acadar unha igualdade real. Por iso, é preciso seguir desenvolvendo políticas e medidas que permitan os cambios sociais necesarios para que esta igualdade recoñecida legalmente, se convirta na igualdade real e efectiva.

Os mecanismos desenvolvidos ata o momento e que aparecen plasmados no I e II Plan de Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas (PIOM) propiciaron, en parte, este cambio social. Non obstante, é preciso seguir afondando na aplicación e consolidación do principio de igualdade, incorporando as directrices aprobadas no ámbito internacional.

En 1995 tivo lugar en Beijing a "IV Conferencia Mundial sobre as Mulleres", na súa Plataforma para a Acción establecéronse, a través de 11 áreas, as medidas e políticas a seguir para acadar unha sociedade máis participativa, xusta e igualitaria.

O Consello de Ministros da Unión Europea aprobou o 22 de decembro de 1995 o *"IV Programa de Acción Comunitaria a medio prazo para a igualdade de oportunidades entre homes e mulleres"*, no que se recollen, igualmente, as medidas e políticas necesarias para consegui-la aplicación efectiva do principio de igualdade.

O Consello de Ministros a proposta do Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais, na súa reunión de 7 de marzo de 1997 aprobou o *III Plan de Igualdade de Oportunidades para as Mulleres* para o período 1997-2000 no que, a través de dez áreas de actuación, desenvolve o principio de igualdade de oportunidades, incidindo de maneira especial, na necesidade de colaboración entre tódolos organismos de igualdade das Comunidades Autónomas, Administracións Publicas, Organizacións non Gubernamentais e Axentes Sociais.

O Servicio Galego de Igualdade creado por Lei 3/91 do 14 de xaneiro, ten entre outras, como competencias a de remove-los obstáculos que impiden e dificultan a plena incorporación da muller na sociedade, actuando como organismo impulsor e coordinador de tódalas políticas que desenvolvan os distintos organismos públicos, prestando especial

interese a aqueles programas desenvolvidos polas entidades locais, por ser estas a "administración" máis próxima ós cidadáns e cidadás.

Por isto, a Xunta de Galicia deseñou este *III Plan de Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas* axustando a nosa realidade social ás recomendacións intemacionais desde a perspectiva de que, os diferentes problemas que afectan ás mulleres no mundo, presentan connotacións análogas.

Neste *III Plan de Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas* recóllense medidas específicas a desenvolver por parte da Administración Autónoma Galega, pero esta actuación, sendo importante, non é suficiente para acada-lo pleno desenvolvemento do principio de igualdade. é imprescindible, ademais, a colaboración e participación doutras administracións, destacando especialmente o papel das entidades locais, axentes sociais, Asociacións e Organizacións non Gubernamentais, para artellar unha liña de traballo común que permita aunar esforzos para consolidar o cambio social necesario e axeita-las estructuras económicas, laborais e familiares no desenvolvemento de tal principio.

Ademais de impulsa-la colaboración e participación de institucións e entidades, é imprescindible que tódalas políticas e actividades realizadas polas mesmas inclúan, como eixo fundamental, unha visión de xénero acotándose, deste xeito, a transversalidade necesaria para optimiza-los resultados e conseguir un efecto multiplicador na sociedade.

A crecente e imparable participación das mulleres no mercado laboral, na sociedade e en todos aqueles sectores vencellados co ámbito do público tan necesario, non só adecuar horarios, impulsa-la formación e establecer medidas correctoras das desigualdades sociolaborais senón que é fundamental concienciar á sociedade, homes e mulleres, da necesidade de concilia-la vida familiar coa profesional, implicando a unhas e outros na coparticipación igualitaria con respecto ás responsabilidades familiares e laborais.

Para supera-la tradicional distribución de roles entre homes e mulleres é necesario, ademais, acadar a plena incorporación das mulleres naqueles sectores tradicionalmente reservados ós homes, particularmente no que se refire á toma de decisións en tódolos ámbitos da vida política, económica e social. Só así se pode consegui-lo equilibrio social que beneficiará ó conxunto da comunidade.

Por todo isto, este *III Plan de Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas* establece medidas encamiñadas a implementa-la coordinación, a transversalidade en tódalas políticas que desenvolvan as diferentes instruccións, sen esquecer aquelas situacións que requiran tratamentos específicos para impedir que determinados colectivos de mulleres se vexan abocados á pobreza, á marxinación e á exclusión social.

A aplicación real do principio de igualdade de oportunidades en tódalas esferas conseguirase vencendo actitudes discriminatorias e estereotipadas, mediante a adopción de medidas de acción positiva. Para iso, é necesaria a plena implicación de homes e mulleres, tendo sempre presente que os beneficios derivados da igualdade de oportunidades reverten no conxunto da sociedade.

INTRODUCCIÓN

Nos últimos anos, a sociedade galega viviu un acelerado proceso de transformación e o gran protagonismo deste cambio social hai que atribuírllelo, en gran medida, ás mulleres. A actual situación das mulleres en Galicia é hoxe moi distinta á que era hai só 20 anos e preténdese que o seu referente sexan as europeas dos países máis avanzados. Estes datos reflictense en ámbitos tan significativos como as pirámides de poboación, a de idade, os momentos do matrimonio e nacemento dos fillos, o número destes e a súa relación coa actividade laboral, o nivel de formación, as súas pautas de actuación nas esferas de poder e, en xeral, o seu protagonismo no ámbito público así como a perda progresiva do papel de única responsable do coidado doméstico, papel que tende a ser compartido por tódolos compofientes da familia.

En termos cuantitativos as mulleres representan o 51,75% da poboación galega e a pirámide de poboación acusa unha tendencia, cada vez maior, a crecer en idade, pasando as menores de 15 anos de representar un 23,4% en 198 1, ó 18,2 en 1991. Ademais a esperanza de vida das mulleres é superior, en máis de sete anos, á dos homes.

A proxección para os próximos anos indica que a poboación galega non só vai seguir envellecendo senón que o ritmo ó que o fará será máis intenso, de maneira que, nun curto espacio de tempo, os maiores de 65 igualarán e incluso poden supera-los xoves menores de 15.

Esta proxección vese reforzada polas caídas das taxas de natalidade e fecundidade, taxa, esta última, que experimenta o seu menor descenso entre as mulleres de 30 a 34, o que denota o aumento na idade do primeiro parto, que ten a súa maior incidencia entre os 29 e os 34 anos.

Tamén descende progresivamente a taxa de nupcialidade galega, que resulta ser inferior en 0,75 puntos á media española, o que pode significar que a tendencia a formar unha familia é menor, que se pospón no tempo ou que se están a articular novos modelos de familia.

No eido da saúde, é un feito constatado polos datos que a taxa de mortandade materna, dato significativo como revelador do estado de saúde dun país, deixou de ser un dos problemas máis importantes, xa que nos últimos 30 anos experimentos un importantísino decrecemento e pasou do 7,41% en 1960 ó 0,81% en 1988.

En todo caso, e considerando que o camiño desexable para acadármo-lo obxectivo final da equiparación de sexos cara á igualdade de oportunidades é o da independencia económica da muller, a Xunta de Galicia considera como preferente nas súas actuacións o impulso continuado de tódalas medidas que promovan a súa inserción laboral.

Por iso, e partindo de que a formación é un requisito indispensable sobre a que asentar políticas activas de emprego, procede facer referencia ós datos relativos á educación regrada que reflicten o avance experimentado polas novas xeracións de mulleres. Así, namentres entre os niveis educativos de infantil, primaria, ESO e ensinanzas medias, a participación por sexos se reparte no contorno do 50% entre rapaces e rapazas, no curso 1994-1995, referido ó conxunto da Universidade Galega, a porcentaxe de mulleres ascendeu a un 55,8% superando en máis de 10 puntos a dos homes.

Por último, e en relación coa actividade económica, a serie de indicadores económicos que enmarcan a situación feminina aseméllana ó resto de Espafia.

Igual que no resto de España e dos países da Unión Europea o traballo a tempo parcial é superior nas mulleres que nos homes e o sector servicios é aquel no que se desenvolve preferentemente a actividade laboral das mulleres.

Tamén como no resto do País e de Europa, a ganancia media por hora traballada percibida polas mulleres, é inferior nun 30% aproximadamente á percibida polos homes.

ÁREA 1. COOPERACIÓN, PARTICIPACIÓN SOCIAL E TOMA DE DECISIÓNS

A integración da igualdade de oportunidades en tódolos ámbitos da vida económica e social implica a mobilización de tódalas persoas que, don xeito ou doutro, contribúen a definir e aplicar políticas susceptibles de ter un impacto positivo na plena integración da muller na sociedade.

Desde esta óptica impulsaranse actuacións para que as partes aplicadas se unan en tomo a iniciativas concretas, a intercambia-las súas experiencias e a crear estructuras estables de cooperación.

Estas estructuras deberán ter unha engranaxe de abaixo-arriba, partindo sempre das inquedanzas e dificultades que as mulleres fagan chegar ás entidades máis cercanas, é dicir, entidades locais e organizacións que traballan en favor da muller.

Estas redes de cooperación en tomo a determinadas políticas de igualdade confluirán nunha maior autonomía da muller, e os mellora da súa situación social, económica e política, así como na súa participación os toma de decisións.

As relacións de poder que impiden o acceso da muller ó exercicio pleno do mesmo funcionan a moitos niveis da sociedade, transcendendo do persoal ó público. Consegui-lo obxectivo da igualdade de participación de mulleres e homes na toma de decisións proporcionará o equilibrio necesario que esixe o noso sistema democrático.

A participación igualitario das mulleres os toma de decisións non é só unha esixencia básica de xustiza ou democracia, senón que é unha condición necesaria para que os intereses de máis da metade da poboación se teñan en conta.

OBXECTIVO 1

Fomenta-la cooperación e a coordinación entre as diversas institucións das Administracións Públicas, incorporando o Principio de Igualdade como contido transversal común a tódalas actuacións que se realicen desde as mesmas.

Actuacións:

1.1.1.-Establecer liñas de colaboración entre os distintos departamentos da Xunta de Galicia para desenvolver accións que integren políticas que posibiliten a igualdade de oportunidades entre mulleres e homes, así como o compromiso do seguimento e avaliación do nivel de cumprimento das mesmas.

1.1.2.-Estimular, fomentar e coordina-la aplicación de accións e medidas que incorporen o principio da igualdade de oportunidades entre mulleres e homes en tódolos ámbitos da Administración Local.

1.1.3.-Reforzar e afianza-los mecanismos de colaboración xa existentes cos organismos de igualdade de ámbito estatal e autonómico a través do desenvolvemento de plans conxuntos e do intercambio de experiencias en materia de igualdade.

1.1.4.-Asumir e implanta-las políticas de igualdade acordadas nos ámbitos comunitario e internacional en toda a sociedade, consolidando a colaboración cos organismos de igualdade da Unión Europea e internacionais.

1.1.5.-Potencia-la colaboración co Valedor do Pobo para a defensa e protección dos dereitos das mulleres.

1.1.6.-Colaborar coas comunidades galegas no exterior para promove-la realización de plans en favor das mulleres, incorporando a perspectiva de xénero nos proxectos de cooperación ó desenvolvemento

1.1.7.-Impulsa-la cooperación coas Organizacións que traballan en favor das mulleres potenciando as liñas de colaboración entre elas para desenvolver actividades encamiñadas a consegui-la igualdade de oportunidades.

1.1.8.- Difundir, entre os axentes sociais e as entidades e Organizacións que traballen en favor das mulleres, as políticas de igualdade levadas a cabo polos organismos das distintas Administracións.

1.1.9.-Difundir, entre as organizacións que traballan en favor das mulleres, as Iniciativas Comunitarias para fomenta-la súa participación nas mesmas.

OBXECTIVO 2

Incrementa-la participación social das mulleres galegas favorecendo unha presencia equilibrada das mesmas en tódolos eidos.

Actuacións:

1.2.1.-Potencia-la participación social das mulleres, especialmente das que viven no medio rural, como vía de incorporación e enriquecemento persona.

1.2.2.-Difundi-los plans realizados polas Organizacións que traballan en favor das mulleres co obxectivo de sensibilizar á sociedade galega sobre o importante papel desenvolvido por estas en favor da igualdade.

1.2.3.-Apoiar e subvencionar proxectos promovidos polas Organizacións que traballen en favor das mulleres que contemplen algún dos obxectivos definidos no III Plan de Igualdade, estimulando a diversificación de actuacións e as actividades innovadoras.

1.2.4.-Estudia-la situación do movemento asociativo de mulleres en Galicia e coordina-las actividades desenvolvidas polas Organizacións que traballan en favor das mulleres,

potenciando as reunións entre as mesmas e favorecendo a transferencia de experiencias concretas.

1.2.5.-Organizar talleres e foros para mulleres, estimulando as aportacións de abaixo-arriba, para detectar e dar resposta as súas necesidades e intereses.

1.2.6.-Estimula-la coordinación *de* Asociacíóns a través de Federacións co obxecto de rendibilizar e optimiza-los recursos existentes.

1.2.7.-Colaborar con colexios profesionais para facilitarlles información sobre a igualdade de oportunidades das mulleres.

1.2.8.-Potencia-la incorporación de mulleres ós órganos de toma de decisións, en tódolos ámbitos.

OBXECTIVO 3

Favorece-la plena participación social das mulleres a través da súa incorporación ós procesos de toma de decisións en condicións de igualdade.

Actuacións:

1.3.1.- Impulsa-la presencia de mulleres nos órganos de decisión e postos de responsabilidade en tódalas administracións públicas galegas.

1.3.2.- Apoia-la promoción profesional das mulleres, optimizando os recursos humanos tanto na Administración coma nas empresas.

1.3.3.- Favorece-las iniciativas tendentes a racha-las barreiras que dificultan o acceso das mulleres a postos de responsabilidade, analizando as súas causas e establecendo proxectos de formación específicos.

1.3.4.- Sensibilizar, a través dos medios de comunicación, sobre a necesidade de incorporar plenamente as mulleres á toma de decisións e o beneficio que iso supón para a sociedade no seu conxunto.

1.3.5.- Garanti-la non discriminación por razón de sexo no acceso a postos de responsabilidade na Administración e empresas públicas.

1.3.6.- Recopilar periodicamente estatísticas desglosadas por sexo con respecto ós postos de responsabilidade.

1.3.7.- Estimular ás axentes sociais implicados no acceso ós postos de traballo para velar pola incorporación e participación igualitaria das mulleres nos procesos de toma de decisións.

1.3.8.- Potenciar e estimula-la participación das mulleres na realización de estudios e investigacións científicas.

Organismos implicados:
* Organismos que traballan en favor das mulleres
* Axentes Sociais

* Consellería da Presidencia e Administración Pública
* Consellería de Economía e Facenda
* Consellería de Política Territorial, Obras Públicas e Vivenda
* Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
* Conselleria de Industria e Comercio
* Consellería de Agricultura, Gandería e Política Agroalimentaria
* Consellería de Cultura Comunicación Social e Turismo
* Consellería de Sanidade e Servicios Sociais
* Consellería de Pesca, Marisqueo e Acuicultura
* Conselleria de Xustiza, Interior e Relacións Laborais
* Consellería de Familia e Promoción de Emprego, Muller e Xuventude
* Consellería de Medio Ambiente
* Valedor do Pobo.
* Entidades Locais.
* Colexios profesionais.
* Medios de Comunicación Galegos.
* Servicio Galego de Igualdade.

AREA 2.- EDUCACIÓN, CULTURA E IMAXE

O sistema educativo que serviu, a través da autoridade que a sociedade lle confire para perpetuar unha transmisión positiva dos valores tradicionalmente masculinos, infravalorizando as características asociadas ó feminino, é un dos instrumentos fundamentáis para corrixi-las desigualdades sociais, entre elas as que se producen por razón de sexo.

A Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo do Ministerio de Educación (LOXSE) recolle no seu artigo 2.c. o principio de non discriminación por razón de sexo co fin de que a desigualdade baseada no sexo/xénero que se produce na sociedade, non sexa transmitida pola educación académica. Unha verdadeira coeducación libre de sesgos sexistas require unha nova perspectiva na que o masculino e o feminino sexan considerados como categorías non hexemónicas, para conseguir así un proxecto educativo humano, xusto e igualitario.

Incorporando unha perspectiva de xénero nos módulos forrmativos, favorecerá que as nenas e as mulleres poidan desenvolve-las súas capacidades en igualdade de condicións cós nenos e os varóns.

Tanto os organismos públicos como os axentes sociais implicados no desenvolvemento do sistema educativo salientan dous aspectos fundamentais para consegui-la plena efectividade do principio de igualdade no ámbito educativo: o uso dunha linguaxe non discriminatoria e as medidas de acción positiva que fagan visibles ás nenas e ás mulleres no sistema educativo.

Unha educación na igualdade posibilitará a plena incorporación das mulleres en tódolos ámbitos culturais, visualizándose as aportacións e logros que desenvolven no mundo das artes e das ciencias. Da mesma maneira, cómpre modifica-la imaxe socialmente arraigada das mulleres, eliminando estereotipos, corrixindo distorsións e fomentando unha imaxe que se corresponda coa súa situación.

OBXECTIVO 1

Garantir unha educación igualitario favorecendo a incorporación das mulleres en tódalas áreas e niveis de coñecemento.

Actuacións:

2.1.1.- Velar para que nos distintos proxectos educativos se inclúa e aplique o Principio de Igualdade de Oportunidades nos centros docentes implicando ó profesorado, ós pais e ás nais na transmisión de actitudes non discriminatorias e en especial cooperar coas organizacións que traballan para promove-la coeducación.

2.1.2.- Fomentar no sistema educativo a transmisión da importancia da conciliación da vida profesional e familiar.

2.1.3.- Impulsar desde os CEFOCOPs a formación e sensibilización do persoal docente, estimulando a creación e consolidación de seminarios de coeducación.

2.1.4.- Apoia-la elaboración de curricula, materiais e unidades didácticas en tódalas áreas de coñecemento e en tódolos niveis educativos que inclúan unha perspectiva non sexista.

2.1.5.- Incentiva-la participación igualitaria das alumnas na aprendizaxe e utilización das novas tecnoloxías aplicables ó sistema educativo para acadar unha maior diversificación os súa elección profesional, orientándoas cara a estudios científicos e técnicos nos que están infrarrepresentadas, rompendo así a concepción estereotipada de profesións masculinas e femininas.

2.1.6.- Fomenta-la realización desde eidos universitarios de estudios e investigacións relativos á historia, ó traballo, á saúde, á participación social, etc. das mulleres galegas

2.1.7.- Incluír nos cursos de especialización e doutoramento módulos de igualdade de oportunidades das mulleres.

2.1.8.- Favorece-lo acceso de mulleres adultas ós diferentes niveis de ensinanza, en función das súas características e condicións.

2.1.9.- Posibilitar ás mulleres que viven no medio rural o acceso ós distintos niveis da ensinanza, tendo en conta as características específicas de cada colectivo.

2.1.10.- Velar pola participación igualitaria nas prácticas deportivas escolares e universitarias e fomenta-la práctica de exercicio fisico entre a poboación feminina de tódalas idades, facendo o seguimento das xoves con talento e de alto rendemento deportivo.

2.1.11.- Sensibilizar e fomenta-lo cambio de actitudes nas Federacións de Deportes, particularmente naquelas modalidades con escasa representación feminina.

2.1.12.- Promover e vixiar unha utilización non sexista da linguaxe, impulsando a equiparación de modelos masculinos e femininos nas ilustracións, exemplos, etc., dos libros de texto.

OBXECTIVO 2

Incorpora-lo principio de igualdade de oportunidades en tódalas manifestacións do mundo da cultura.

Actuacións:

2.2.1.- Divulga-las aportacións das mulleres en tódalas manifestacíons da cultura para destaca-lo labor destas na construcción e desenvolvemento de Galicia.

2.2.2.- Incentiva-las producciónns artísticas e culturais das mulleres, especialmente naquelas áreas nas que a súa presencia é minoritaria.

2.2.3.- Apoia-la elaboración de publicacións e estudios sobre as aportacións realizadas polas mulleres á cultura galega.

2.2.4.- Incrementar nas bibliotecas públicas as seccións especializadas en mulleres, fundamentalmente nas zonas rurais.

2.2.5.- Impulsa-la creación de centros de documentación específicos de mulleres.

2.2.6.- Estimula-la creación e consolidación de clubes de lectoras para achegar e fomenta-la lectura entre as mulleres.

2.2.7.-Promove-la realización de exposicións sobre temas que interesan especificamente ás mulleres, representacións teatrais e outras manifestacións artísticas análogas.

OBXECTIVO 3

Fomentar en tódolos ámbitos sociais unha imaxe axeitada das mulleres eliminando os estereotipos sexistas.

Actuacións:

2.3.1.-Consolidar e potencia-la Comisión de Publicidade como mecanismo que vele en Galicia por unha utilización non estereotipado nin discriminatoria da imaxe das mulleres.

2.3.2.- Impulsar, en colaboración cos diferentes medios de comunicación, campañas que positivicen o papel das mulleres na sociedade galega, a corresponsabilidade familiar, a erradicación da violencia de xénero, etc.

2.3.3.-Incentiva-la presencia equilibrada de mulleres e varóns en tódalas manifestacións dos medios de comunicación.

2.3.4.- Consensuar, cos axentes implicados, un código deontolóxico tendente a elimina-la imaxe estereotipada e discriminatoria da muller os publicidade e nos medios de comunicación.

2.3.5.- Sensibilizar ós responsables publicitarios sobre a necesidade de que as campañas publicitarias non sexan *discriminatorias en* función de xénero, especialmente as dirixidas á poboación infantil.

2.3.6.-Dar a coñecer ós medios de comunicación as mulleres galegas especialistas nos diferentes eidos.

2.3.7.-Optimiza-los recursos humanos existentes nos medios de comunicación para favorece-lo acceso das profesionais a cargos directivos.

2.3.8.- Incluí-la perspectiva de xénero nos estudios e formación das profesionais dos medios de comunicación.

Organismos implicados:
Axentes Sociais
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Consellería de Industria e Comercio.
Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo
Secretaría Xeral para o Deporte
Universidades Galegas
Entidades Locaís
Medios de Comunicación Galegos
Federacións Deportivas Galegas
Federacións de APAS
Organizacións que traballen en favor das mulleres
Servicio Galego de Igualdade.

ÁREA 3.- FORMACIÓN E EMPREGO

A incorporación da muller ó mercado de traballo é unha das características máis representativas deste século, non só polo que supón de independencia económica para o colectivo das mulleres que accederon a un emprego, senón tamén pola súa repecusión nos cambios sociais, xa que da participación laboral feminina derívase, necesariamente, unha nova estructura familiar e un novo rol social da muller.

Se ata datas moi recentes a responsabilidade familiar e doméstica, o coidado dos fillos e fillas, a atención a persoas maiores e enfermas recaeu exclusivamente sobre as mulleres, hoxe en día, as mulleres asumiron a incorporación ó mundo laboral como unha forma de desenvolvemento persoal e profesional, e como reflexo da súa participación plena na sociedade.

O feito de que a actividade laboral feminina sexa agora considerada como unha situación normalizada esixe unha nova orientación da vida familiar e doméstica, na que homes e mulleres teñan que compartir responsabilidades para garanti-la dispoñibilidade dunhas e doutros na realización dunha actividade remunerada.

Por iso, elaborase a presente estratexia de compromiso co emprego das mulleres galegas en atención ós criterios e directrices do Consello Europeo extraordinario de Luxemburgo.

É imprescindible que as mulleres se incorporen a itinerarios formativos e profesionais axeitados ás peculiaridades de cada colectivo e as posibilidades de emprego que existan en cada zona, abrindo novas vías de ocupación, tanto en profesións tradicionalmente reservadas ós varóns como na creación e consolidación de empresas, impulsando así o recoñecemento social das mulleres como creadoras e emprendedoras.

A especialización nas novas tecnoloxías, así como a súa aplicación favorecerán a incorporación das mulleres ás novas cuncas de emprego, especialmente daquelas que residen en núcleos rurais illados, co que se posibilitará a creación don novo tecido económico e laboral co conseguinte relanzamento das zonas rurais.

OBXECTIVO 1

Elimina-las barreiras que impiden ás mulleres incorporarse ó mercado laboral, consolidando a formación como medida prioritaria para a mellora e o incremento do emprego e estimulando, especialmente, a utilización de novas tecnoloxías.

Actuacións:

3.1.1.-Impulsa-la realización de estudios para amplia-lo coñecemento da situación das mulleres en relación co traballo, identificando as barreiras que se lles presenten.

3.1.2.-Promove-la cualificación e a formación de mulleres en profesións e ocupacións que constitúan novas cuncas de emprego de carácter innovador axeitados ás potencialidades do entomo.

3.1.3.-Incorporar os cursos de formación ocupacional módulos de igualdade de oportunidades como un medio para acadar un maior equilibrio socio-laboral entre homes e mulleres.

3.1.4.-Facilita-lo acceso á formación en novas tecnoloxías ás mulleres, especialmente ás que viven no medio rural, utilizando metodoloxías innovadoras e titorías personalizadas.

3.1.5.-Prestar especial atención a mulleres en situacións desfavorecidas, desefíando itinerarios Normativos axeitados as súas necesidades.

3.1.6.-Equilibrar cuantitativa e cualitativamente a presencia das mulleres nos cursos de formación ocupacional, deseñando itinerarios específicos para favorece-la reincorporación laboral.

3.1.7.-Facilita-la formación e titorias para a posta en marcha de proxectos empresariais, incidindo na necesidade de concilia-la vida familiar e profesional.

3.1.8.-Orienta-los programas de Escolas Taller e Casas de Oficio que faciliten proxectos de emprego feminino e a maior participación de mulleres de xeito preferente.

3.1.9.-Facilita-lo acceso á formación continua á muller traballadora que se atope en situación de excedencia por razón do coidado de fillos e fillas menores.

3.1.10.- Instar ó desglose e ampliación das estatísticas actuais sobre a muller en relación coa actividade laboral para un mellor coñecemento da súa situación socioeconómica.

OBXECTIVO 2

Equilibrar cuantitativa e cualitativamente a participación das mulleres no mercado laboral, potenciando unha maior representatividade da muller no mundo empresarial.

Actuacións:

3.2.1.-Apoia-la creación e consolidación de centros de orientación laboral para as mulleres, coordinándoos cos sistemas de orientación establecidos polo Servicio Publico de Emprego galego e favorecendo a súa implantación nas zonas rurais.

3.2.2.- Estimula-la aplicación nas empresas galegas do Principio de Igualdade de Oportunidades, favorecendo a carreira profesional das mulleres e o seu acceso a postes de responsabilidade, impulsando os cambios de actitudes e a adquisición de valores non discriminatorios.

3.2.3.-Velar polo cumprimento nas empresas do establecido nos convenios colectivos con relación á non discriminación por razón de sexo, colaborando coa inspección de traballo para a aplicación do Principio de Igualdade de Oportunidades e a detección de discriminacións indirectas.

3.2.4.-Apoiar proxectos encaminados a posibilita-la incorporación da economía sumerxida ó mercado de traballo legal.

3.2.5.-Impulsa-las iniciativas de emprego feminino encaminadas ó desenvolvemento de novas profesións, en especial as relativas a servicios de proximidade, medio ambiente, turismo rural e, en xeral, ás novas cuncas de emprego.

3.2.6.-Incorporar mecanismos de prevención do acoso sexual nos centros de traballo, apoiando iniciativas informativas e correctoras, incentivando ás organizacións sindicais e empresariais para a introducción da figura do/da axente para a igualdade de oportunidades.

3.2.7.-Promove-la creación de empresas por parte de mulleres a través de medidas de fomento de emprego, incidindo de maneira especial na actividade empresarial no medio rural.

3.2.8.-Desmitifica-los prexuízos socialmente estendidos sobre o absentismo laboral das mulleres e a concepción do traballo feminino como complementario e de axuda, estimulando o disfrute compartido das baixas maternais por ámbolos proxenitores.

3.2.9.-Fomenta-lo establecemento empresarial de mulleres, creando e consolidando redes de comercialización que faciliten a acceso das mulleres empresarias és mercados nacionais e internacionais.

3.2.10.- Instar ós Organismos competentes para a eliminación de políticas discriminatorias en materia de protección social e fiscal, especificamente no referente ó Rexime Regulador do Servicio Doméstico e ó Réxime Especial Agrario.

3.2.11.- Fomentar unha regulamentación racional do reparto do tempo de traballo e da vida familiar, ampliando a rede de servicios de atención á infancia, así como os servicios de proximidade.

3.2.12.- Insta-la modificación da lexislación para eximir do pago das cotizacións empresariais á Seguridade Social ás empresas que realicen contratos para a substitución de traballadoras/es durante o período de baixa por maternidade ou adopción.

3.2.13.- Adoptar medidas que contribúan á elimina-los obstáculos que existen na práctica para a efectiva aplicación do principio de igualdade retributiva entre traballos de igual valor.

Organismos Implicados:
Consello Galego de Relacións Laborais
Instituto Galego de Estatística
Consellería de Presidencia e Administración Pública.
Consellería de Economía e Facenda: IGAPE.
Consellería de Industria e Comercio.
Consellería de Agricultura, Gandería e Política Agroalimentaria.
Consellería de Sanidade e Servicios Sociais.
Consellería de Pesca, Marisqueo e Acuicultura.
Consellería de Xustiza, Interior e Relacións Laborais.
Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude.
Consellería de Cultura **e** Comunicación Social.
Consellería de Medio Ambiente.
Entidades Locais.
Axentes sociais
Colexios profesionais
Organizacións que traballan en favor das mulleres
Servicio Galego de Igualdade.

ÁREA 4.- VIOLENCIA, SAÚDE E EXCLUSIÓN SOCIAL

A saúde non é só a ausencia de enfemidade, senón no estado de pleno benestar físico, mental e social. A saúde das mulleres inclúe o seu benestar emocional, social e físico e está determinado polo contexto social, político e económico no que viven, así como polas súas características fisiolóxicas.

O incremento da esperanza de vida das mulleres, a diminución dos anos dedicados á procreación e, en definitiva, a modificación do papel social dos roles tradicionalmente desempeñados pocas mulleres, son factores que influíron determinantemente no seu estado de saúde.

Ademais da importancia que ten a saúde reproductiva e sexual, é necesario establecer un marco máis amplo que abranga de forma integral a atención á saúde das mulleres en tódalas etapas da súa vida, con especial atención naquelas situacións na que se atopan máis vulnerables.

É unba realidade innegable a existencia de colectivos de mulleres que viven en condicións pouco favorables que afectan a distintas parcelas da súa vida, o que require unha resposta axeitada e específica por parte das institucións, organizacións non gubemamentais e servicios sociais. Para acadar unha sociedade igualitario baseada no recoñecemento dos dereitos, capacidades e actitudes das mulleres, é preciso establecer plans específicos de atención e apoio para reincorporar socialmente as mulleres afectadas por situacións de exclusión e plans preventivos para impedi-la marxinalización destes colectivos.

Nestes momentos, un dos problemas sufridos polas mulleres que reviste maior relevancia e gravidade é a violencia de xénero. A violencia contra as mulleres é un atranco para a

igualdade, o desenvolvemento e a paz, impedindo que as mulleres disfruten dos seus dereitos e liberdades fundamentais, tal e como se recoñece nos foros de participación internacionais, sendo, ademais, un importante problema social e político que constitúe a expresion máis directa da relación de desigualdade entre homes e mulleres. É unha violencia baseada os afirmación da superioridade dun sexo sobre o outro que afecta a toda a organización da nosa sociedade.

É necesario artellar medidas para rematar con este tipo de violencia, para preveñila e para apelar a tódalas mulleres que a sofren, especialmente as que teñen menores posibilidades de acceso ós recursos destinados a tal fin, co obxecto de erradica-las relacións de poder que sustentan a violencia de xénero.

OBXECTIVO 1

Previr e elimina-la violencia contra as mulleres.

Actuacións:

4.1.1.-Realizar campañas de sensibilización e información en colaboración coa xudicatura, policía, organizacións que traballan en favor de mulleres, entidades locais e profesionais implicadas, co fin de xerar na sociedade o rexeitamento a toda forma de violencia contra as mulleres.

4.1.2.-Impulsar nos procesos normativos da policía autonómica a introducción de módulos específicos tendentes a acadar unha mellor atención e asistencia ás mulleres víctimas de violencia.

4.1.3.-Creación e consolidación dos servicios de atención especializada ás mulleres víctimas de violencia en tódalas comisarías.

4.1.4.-Consensuar un protocolo de actuación con respecto ás mulleres víctimas da violencia entre os organismos implicados na súa atención, apoio e seguimento.

4.1.5.-Proporcionar formación específica sobre a violencia de xénero ós colectivos profesionais implicados directamente no traballo con mulleres.

4.1.6.-Consolidar e estende-la rede de información e asesorarnento para a muller, incrementando os instrumentos necesarios para a orientación, a acollida, o seguimento e a recuperación das mulleres víctimas de violencia.

4.1.7.-Estimular e animar ás mulleres a rompe-la barreira do silencio que impide a denuncia e, consecuentemente, a erradicación da violencia.

4.I.8.- Velar, especialmente nos ámbitos docentes e laborais, pola prevención de situacións de violencia contra as mulleres.

4.1.9.-Impulsa-la regulamentación do acoso sexual nos convenios colectivos.

4.1.10.- Sensibilizar á sociedade en xeral contra a explotación sexual e o tráfico de mulleres e nenos/as, prestando ó mesmo tempo o servicio de apoio necesario a quen padeceran ou se atopen nesas situacións.

OBXECTIVO 2

Mellora-la calidade de vida das mulleres da Comunidade Autónoma Galega a través da súa saúde e das súas condicións sociosanitarias, favorecendo a incorporación de mulleres profesionais da saúde ós postos de decisión do sector sanitario.

Actuacións:

4.2.1.- Impulsar e mellora-las estatísticas sanitarias e demais rexistros de forma que reúnan datos desagregados sistematicamente por idade e sexo, facendo especial fincapé na hospitalización, e incapacidades laborais transitorias, a sinistrabilidade e as enfermidades profesionais das mulleres.

4.2.2.-Sensibilizar ás/ós profesionais da saúde para conseguir que se contemplen as necesidades específicas das mulleres na asistencia sanitaria.

4.2.3.-Impulsar e colaborar na realización de actividades e proxectos de educación para que as mulleres adopten costumes de vida saudables: exercicio físico, alimentación equilibrada.

4.2.4.-Realizar plans para a prevención do cancro xinecolóxico, de mama, o testamento da osteoporose, a atención da sintomatoloxía derivada da menopausia, así como para a información sobre a prevención e contaxio do VIH e as ETS.

4.2.5.-Sensibilizar á opinión pública sobre os problemas derivados dos trastornos os alimentación, especialmente a anorexia e a bulimia, e a súa incidencia nas nenas e adolescentes.

4.2.6.-Impulsa-la mellora da oferta dos servicios prestados nos centros de planificación familiar, desenvolvendo actuacións de protección á maternidade e da atención á saúde sexual e reproductiva desde os centros de atención primaria.

4.2.7.- Realizar actuacións e campañas destinadas a previr embarazos non desexados, especialmente na adolescencia.

4.2.8.- Posibilitar, dentro da legalidade vixente, a máxima proximidade ós centros acreditados ás usuarias que precisen practicar unha interrupción voluntaria do embarazo (IVE).

4.2.9.-Fomenta-la realización de proxectos que estudien especificamente a situación das mulleres con trastornos mentais en daquelas susceptibles de converterse en poboación de risco por problemas derivados de situacións sociofamiliares.

4.2.10.- Afondar no coñecemento das consecuencias que se deriven de determinadas situacións laborais para a saúde das mulleres, así como das condicións de illamento e falla de recoñecemento social que afectan ó traballo doméstico.

4.2.11.- Fomenta-la realización de plans preventivos e paliativos sobre saúde integral dirixidos a mulleres que viven no medio rural.

OBXECTIVO 3

Combate-la feminización da pobreza, os procesos de exclusión social e marxinalización que afectan ás mulleres.

Actuacións:

4.3.1.-Promover que nos estudios e publicacións sobre situacións sociais desfavorecidas se reflicta a incidencia que estas teñen sobre a poboación feminina.

4.3.2.-Priorizar plans destinados a paliar situacións de pobreza e exclusión sufridas polas mulleres, favorecendo a súa incorporación a itinerarios formativos que posibiliten a súa inserción laboral.

4.3.3.-Consolidar e amplia-los recursos destinados a mulleres en situacións de especial dificultada (mulleres maltratadas, prostitutas, adolescentes embarazadas sen fogar, reclusas, chabolistas, minorías étnicas, toxicómanas, etc.), dotándoas de atención especializada en función das diferentes problemáticas.

4.3.4.-Realizar plans formativos desde unha perspectiva de xénero dirixidos a traballadoras/es sociais e profesionais que atendan a mulleres en situación de exclusión social.

4.3.5.-Elaborar programas de formación e alfabetización destinados a mulleres que teñan dificultades para incorporarse és sistemas formativos regularizados.

4.3.6.-Apoiar plans dirixidos a paliar situacións de illamento social que sofren as mulleres anciás que viven soas e que carecen de recursos económicos.

4.3.7.-Estudiar de xeito especial a situación das mulleres con minusvalías, evitando o illamiento, favorecendo a súa incorporación social e previndo as posibles situacións de violencia que poidan sufrir.

4.3.8.-Actualiza-los estudios realizados sobre distintos sectores de exclusión que afectan ás mulleres, como medio para poñer en marcha plans axustados ás necesidades destes colectivos.

4.3.9.-Considera-la circunstancia de malos tratos e/ou de familias monoparentais na baremación das vivendas sociais de promoción pública.

Organismos Implicados:
Consellería de Presidencia e Administración Pública.
Consellería de Política Territorial, Obras Públicas e Vivenda.
Conselleria de Sanidade e Servicios Sociais.
Consellería de Xustiza, Interior e Relacións Laborais.
Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude.
Entidades Locais.
Universidades Galegas.
Forzas e Corpos de seguridade do Estado.
Medios de Comunicación.
Colectivos Profesionais da Xudicatura.
Organizacións que traballan en favor de mulleres.

Servicio Galego de Igualdade

ÁREA 5.- INFORMACIÓN E SENSIBILIZACIÓN

Un dos obxectivos prioritarios do Servicio Galego de Igualdade, é sensibilizar a sociedade galega sobre a problemática que afecta ás mulleres.

É imprescindible para a plena incorporación social das mulleres, que estas coñezan os seus dereitos a fin de artella-las distintas solucións e aportar medidas que, individual e colectivamente, lles abran camiños para a súa inserción. Pero a toma de conciencia das mulleres como colectivo non resulta suficiente e son, nunha grande parte, os axentes sociais, institucións e organismos con implantación en tódolos eidos os que poden proporcionar e favorecer esas novas vías.

O feito de que as mulleres se incorporen a tódolos campos da vida social, política, cultural, laboral, etc., beneficiará ó conxunto da sociedade xa que só a través da representación equilibrada de homes e mulleres poden estas últimas aportar á sociedade un potencial, ata hai moi pouco non desenvolvido, que permitirá transformar profundamente as formas de vida, establecendo unhas relacións sociais máis xustas e democráticas.

Para conseguir que estas novas formas de pensar e de actuar calen fondo na sociedade cómpre proporcionar información non só sobre situacións globais senón tamén sobre problemas puntuais e concretos a todas aquelas mulleres que o necesiten.

Unha boa información é a base para atopar unha solución correcta e eficaz ás diversas situacións que poden xurdir. Co obxectivo de acadar, a través da información, a sensibilización necesaria para o avance das mulleres e a consecución dunha sociedade máis xusta e equilibrada, plásmanse nesta área as distintas actuacións a realizar nas que é necesaria a colaboración de todos e todas constituíndo unha verdadeira rede de solidariedade.

OBXECTIVO 1

Sensibilizar á sociedade galega sobre a discriminación que sofren as mulleres e facilitar uriha información personalizada ás mesmas para que poidan facer vale-los seus dereitos e acadar así unha verdadeira igualdade de oportunidades.

Actuacións:

5.1.1.-Realizar unha campaña que consolide e potencie o coñecemento dos dereitos das mulleres en tódolos eidos achegándoas a todas elas, especialmente a aquelas que viven no medio rural.

5.1.2.-Amplia-la cobertura e os servicios de información proporcionados a través do teléfono da muller.

5.1.3.-Reforza-lo asesoramento proporcionado polos centros de información á muller, ampliando o número dos mesmos para facilita-lo acceso de tódalas mulleres galegas á información que requiran.

5.1.4.- Potencia-la divulgación e realización de campañas nos medios de comunicación incorporando o principio de igualdade co ánimo de sensibilizar a toda a poboación galega.

5.1.5.- Realizar seminarios de sensibilización dirigidos a colectivos profesionais directamente implicados no traballo coas mulleres para aplicar unha perspectiva de xénero en tódolos ámbitos da sociedade.

5.1.6.-Estudia-la posibilidade de creación de Centros de Información sobre os dereitos das mulleres con atención personalizada as 24 horas do día, posibilitando así a solución inmediata daquelas situacións que revistan gravidade.

Organismos Implicados:

Consellería de Sanidade e Servicios Sociais.
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Consellería de Xustiza, Interior e Relacións Laborais
Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude.
Entidades Locais.
Medíos de Comunicación galegos.
Axentes Sociais.
Organizacións que traballan en favor das mulleres
Servicio Galego de Igualdade.

ÁREA 6. SEGUIMENTO E AVALIACIÓN DO III PLAN DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE HOMES E MULLERES

A aplicación do III Plan executarase en estreita cooperación coas distintas Consellerías competentes en función das medidas propostas, coa Administración Local, así como coas Organizacións que traballen en favor das mulleres e interlocutores sociais a través dos órganos existentes en que se poidan articular ó efecto. Esta cooperación resulta fundamental xa que permitirá a aplicación de tódalas medidas previstas no Plan para garanti-la incorporación do principio de igualdade en tódalas políticas e actividades a desenvolver.

Seguimento

O seguimento do *III Plan de Igualdade de Oportunidades das Mulleres Galegas* realizarase a través de reunións periódicas cos organismos e entidades responsables da realización das actuacións para intercambiar información sobre os avances na aplicación do III Plan e así solventar conxuntamente as posibles dificultades que poidan xurdir.

Nas actividades realizadas para o desenvolvemento do Plan recollerase a opinión das destinatarias directas das mesmas sobre a súa forma de execución, o cumprirnento das expectativas previstas e a súa eficacia no logro dos obxectivos perseguidos.

Avaliación

A avaliación realizarase de forma cuantitativa e cualitativa.

No que respecta á avaliación cuantitativa, contabilizaranse as actuacións postas en marcha e finalizadas e aqueloutras que non puideran iniciarse ou finalizarse. Así mesmo,

contabilizarase o número de mulleres beneficiarias directas das actividades realizando un estudio xeográfico da aplicación do Plan.

En canto á avaliación cualitativa, preguntarase ós organismos implicados -axentes sociais e beneficiarias/usuarias/destinatarias do Plan- do grao de execución, profundidade e o arraigo conseguido en cada actuación concreta.

Ó remate da vixencia deste Plan farase unha análise da situación das mulleres galegas tendo en conta os indicadores sociodemográficos reflectidos neste Plan. A comparación de ámbalas dúas situacións constituirá en parte a avaliación cualitativa do Plan.

A metodoloxía que se utilizará para a recollida de información basearase na realización de entrevistas en profundidade coas persoas responsables dos diferentes organismos e cos distintos colectivos ós que vai dirixido o Plan de maneira especial.

A avaliación definitiva realizarase unha vez finalizado o período de vixencia do presente Plan, elaborándose un informe no que se exporá o grao de cumprimento acadado.

Santiago de Compostela, 30 de xuño de 1998.

ANEXO IV: MISOXINIA E SEXISMO NO REFRANEIRO GALEGO[471]

1. A MULLER HONRADA E CASADA COA PERNA CREBADA.
2. Á MULLER CASADA, SE É HONRADA, O SEU HOME LLE BASTA.
3. MULLER CASADA, NUNCA ASEGURADA.
4. MULLER CASADA. .. BURRRA E AMOLADA.
5. A LÍNGOA DA MULLER DI TODO O QUE QUER E O QUE NON QUER.
6. POR BEN QUE FALE A MULLER CALADA ESTÁ MELLOR.
7. A MULLER HA DE FALAR CANDO A GALIÑA QUEIRA MEXAR.
8. A MULLER QUE SEXA CASEIRA E NON PAROLEIRA.
9. A MULLER E OS NENOS SÓ CALAN DO TODO O MENOS.
10. Ó NENO E Á MULLER DECIR SÓ O QUE CONVIÑER.
11. CATRO MULLERES, CATROCENTOS PARECERES.
12. VALE MÁIS UNHA MULLER GUISANDO QUE CEN LATRICANDO.
13. NEGOCIO EN QUE PERIGAS, Á TÚA MULLER NON LLO DIGAS.
14. O PRIMEIRO ENEMIGO DO HOME É A LÍNGOA DA MULLER.
15. SEGREDO EN MULLER... NON PODE SER.
16. MULLER LARETEIRA, PARA QUEN A QUEIRA.
17. A MULLER E O LORO, FÁLANO TODO.
18. A MULLER E A BESTA A NÍNGUÉN SE EMPRESTA.
19. CARRO, BESTA E MULLER NON OS EMPRESTES A QUEN CHOS PODA FODER.
20. Á MULLER E Á CABRA, CORDA LARGA.
21. A MULLER E A GALIÑA, NA CASA Á NOITIÑA.
22. A MULLER QUE NON SABE COCIÑAR É COMO A GATA QUE NON SABE RATEAR.
23. MULLER E CAN, SEMPRE, TRABARÁN.
24. MULLER, VENTO E VENTURA LOGO SE MUDAN.
25. A MULLER, NA IGREXA SANTA E NA RÚA CABRA.
26. A MULLER NA SÚA CASA NADA LLE FALTA.
27. ONDE HAI GALO NON CANTA GALIÑA SENÓN QUE O GALO TEÑA MORRIÑA.
28. AS PALLAS Á PALLEIRA E AS DONAS Á LAREIRA.
29. POBRE E BOA MULLER, ISO NON PODE SER.
30. A BOA MULLER, NIN HA DE OIR NIN HA DE VER.
31. A MULLER BOA É A QUE NON SOA.
32. MULLER QUE ASUBÍA E GALIÑA QUE NON PON, NA MIÑA CASA NON.

---

[471] *Son diversos os repertorios de refráns tradicionais referidos á muller que denotan grande presencia de rasgos misóxinos. A presente selección está extraída de MOREIRAS (1978) que configura unha das máis documentadas colectáneas temáticas na Comunidade Galega.*

33. MULLER E SARDIÑA CANTO MÁIS SALADA MÁIS DAÑINA.
34. A MULLER E A GATA SON DE QUEN AS TRATA.
35. MULLERES E MULAS, HAICHE POUCAS SEN ZUNAS.
36. Á MULLER E Á MULA, VARA DURA.
37. MOZA CON VELLO CASADA, COMO VELLA HAI QUE TRATALA.
38. HOME CASADO NIN MULLER É.
39. DE SOLTERAS NON BEBEN VIÑO E DE CASADAS CADA TRAGO UN CUARTILLO.
40. A MULLER E A OVELLA CON DÍA NA CORTELLA.
41. A MULLER E A SARTÉN, NA COCIÑA ESTÁN BEN.
42. A MULLER QUE SE QUEIXA FAI BEN SE EL A DEIXA.
43. A MULLER NA VENTÁ PERDE MÁIS DO QUE DÁ.
44. AS MULLERES COMO AS UVAS: ÁS MALAS PISALAS E ÁS BOAS COLGALAS.
45. CADELAS QUE MOITO LADRAN E MULLERES QUE MOITO SE QUEIXAN SÓ SE OS HOMES AS DEIXAN.
46. Á MULLER E Á SARDÍÑA RETORCERLLE O PESCOZO E POÑELAS MANSÍÑAS.
47. TRES FILLAS E UNHA NAI, CATRO DEMOS PARA UN PAI.
48. Ó VASO E Á MULLER ATA O CU LLE TES QUE VER.
49. MAZÁ, TROITA E MULLER, QUE SEXA FRESCA SE PODE SER.
50. HOME CASADO, BURRO ESCARALLADO.
51. SE BIGOTE NON TES MULLERIÑA ES.
52. PARA A TÚA MULLER EMPREÑAR NON DEBES A OUTRO BUSCAR.
53. CANDO VOS PEDIMOS DONA VOS DECIMOS E CANDO VOS TEMOS CHAMÁMOSVOS COMO QUEREMOS.
54. MOZA PROBE E BEN VESTIDA CHEIRA A CHAMUSQUINA.
55. Á BURRA E Á MULLER A PAUS HAINAS QUE TANGUER.
56. ANDAZOS, MULLERES E CHOIAS, DÁ O DEMO ESAS TRES XOIAS.
57. A MULLER E A CAMISA ROTA LOGO DAN A NOTA.
58. Á MULLER FESTEIRA ATALA Á CADEIRA.
59. MULLER E VIDRO SEMPRE ESTÁN EN PERIGO.
60. FILLA DESHONRADA, NIN VIUVA NIN CASADA.
61. A HONRA E A MULLER SON COMA O VIDRO PARA ROMPER.
62. VIÑA, MULLER E LAGAR SON MALOS DE GARDAR.
63. A MULLER SEMPRE ALGO HA DE QUERER.
64. É VICIO DA MULLER NON ACERTAR Ó ESCOLLER.
65. TABACO, VIÑO E MULLER BOTAN UN HOME A PERDER.
66. NA COCIÑA E NO HABER, COÑÉCESE Á MULLER.
67. A MESA E A MULLER, BEN FORRADAS SE PODE SER.
68. O QUE NON ACADAN AS BARBAS, CONSÉGUENO AS FALDAS.
69. Ó HOME DE MÁIS SABER, UNHA MULLER O BOTA A PERDER.
70. A PENA POLA MULLER MORTA NON PASA DA PORTA.

71. MULLER MORTA, SETE Á PORTA.
72. O QUE TEN MULLER E A PERDE NON SABE O QUE GAÑA.
73 ÁS MULLERES OU MATALAS OU DEIXALAS.
74. ENTRE O SI E O NON DA MULLER NON CABE PUNTA DE ALFILER.
75. CANDO O FILLO SAI Ó PAI, SACA DE DÚBIDA Á NAI.
76. ¿DONA FERMOSA. .. ? OU PARVA OU FACHENDOSA.
77. O HOME PROPÓN, DEUS DISPÓN E A MULLER TODO O DESCOMPÓN.
78. DEMO E MULLER NUNCA LLES FALTA QUE FACER.
79. GOSTA A MULLER DO ESPELLO POR ESCOITA-LO SEU CONSELLO.
80. MULLER CASADA Ó PÉ DA PORTA, UNHA CABRA NA HORTA.
81. FIXÉRAAS QUEN QUIXER, PÁGUEAS A MIÑA MULLER.
82. A MULLER, SE TEN MARIDO, MEDRA COMO UN OVO BATIDO.
83. LEVADE VÓS, MARIDO, A ARTESA QUE EU LEVARÉI O PAN QUE TAMÉN PESA.
84. Ó MARIDO TEMELO, QUERELO E OBEDECELO.
85. SE TEN MANÍA ROSIÑA, QUÍTALLA AXIÑA. SE NON ABONDA COA MAU, QUÍTALLA CO PAU.
86. A MULLER NON É MULLER HASTA QUE ESTÁ DEBAIXO DEL.
87. CONDICIÓN É DA MULLER DESPRECIAR O QUE LLE DAN E MORRER POLO QUE LLE NEGAN.
88. CON MULLERES ENTRARÁS CANDO QUIXERES E SAIRÁS CANDO PUIDERES.
89. MULLER QUE SABE LATÍN, NON SIRVE PARA MIN.
90. AS MULLERES QUE MÁIS SABEN, MÁIS PRECISAN QUE AS GARDEN.
91. GÁRDATE DEUS DE CAN LEBREL, DE TRATANTE VELLO E DE LISTA MULLER.
92. HOME DE BARBA MIUDA E MULLER SABEDORA, NON DAN AXUDA BOA.
93. Á FILLA MALA, DIÑEIROS E CASALA.
94. Á MULLER BEILAR E Ó BURRO ORNEAR O DIAÑO DÉBELLO ENSINAR.
95. CO PORCO E COA MULLER MELLOR ACERTAR QUE ESCOLLER.
96. DEUS TE GARDE DE DIANTEIRA DE VIUVA E DE TRASEIRA DE MULA.
97. QEN DE MULLERES FAI CASO NUNCA TERÁ DIÑEIRO E SEMPRE ANDARÁ DESCALZO.
98. SE DA MULLER TE DEIXAS LEVAR LOGO SABERÁS BARRER E FREGAR.
99. IMOS Ó TRATO: A MULLER PITA E O HOME GALO.
100. A MULLER E AS MOEDAS NON GOSTAN DE ESTAR QUEDAS.
101. MULLER QUE É BEN COMPOSTA NON DÁ Ó HOME MALA RESPOSTA.

ANEXO V: CENTROS ESCOLARES DA PROVINCIA DE OURENSE NOS QUE SE IMPARTE ENSINO PRIMARIO

CADRO 1: COLEXIOS DE EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA (CEIP) DA PROVINCIA DE OURENSE

CONCELLO	LOCALIDADE	CENTRO	PROF. PRIMAR.
ALLARIZ	Allariz	CEIP "P. Feijoo"	17
AMOEIRO	Amoeiro	CEIP "Ramón Otero Pedrayo"	9
A ARNOIA	A Ponte Arnoia	CEIP "S. Salvador"	4
AVIÓN	Avión	CEIP "Virxe de Guadalupe"	6
BALTAR	Baltar	CEIP de Baltar	4
BANDE	Bande	CEIP "Xaquín Lourenzo Xocas"	9
BARBADÁS	Barbadás	CEIP	13
BARCO DE VALDEORRAS	O Barco	CEIP "Julio Gurriarán Canalejas"	17
BARCO DE VALDEORRAS	O Barco	CEIP "Ramón Otero Pedrayo"	9
BARCO DE VALDEORRAS	O Barco	CEIP "Condesa de Fenosa"	20
BAÑOS DE MOLGAS	Baños de Molgas	CEIP de Baños de Molgas	7
BEARIZ	Beariz	CEIP "Francisco Franco"	4
OS BLANCOS	Os Blancos	CEIP dos Blancos	4
BOBORÁS	Boborás	CEIP "Nosa Sª dos Xuvencos"	9
O BOLO	O Bolo	CEIP do Bolo	7
CALVOS DE RANDÍN	Calvos	CEIP "Nosa Sª do Carme"	4
CARBALLEDA DE AVIA	Carballeda de Avia	CEIP "Muñoz Calero"	7
CARBALLEDA DE VALDEORRAS	Casaio	CEIP de Casaio	4
O CARBALLIÑO	O Carballiño	CEIP "Calvo Sotelo"	33
CARTELLE	Cartelle	CEIP "S. Marcos"	9
CASTRELO DE MIÑO	Astariz-Freás	CEIP de Castrelo de Miño	9
CASTRELO DO VAL	Castrelo do Val	CEIP de Castrelo do Val	6
CELANOVA	Celanova	CEIP "Curros Enríquez"	20
CENLLE	Cenlle	CEIP de Cenlle	7
CHANDREXA DE QUEIXA	Celeiros	CEIP de Chandrexa de Queixa	2
CORTEGADA	Cortegada	CEIP "Otero Novas"	9
CUALEDRO	Cualedro	CEIP "Vicente Risco"	9
ENTRIMO	A Terrachá	CEIP "Sta. María a Real"	7
GOMESENDE	Moreiras	CEIP "Rosalía de Castro"	9
O IRIXO	O Irixo	CEIP "Virxe da pena da Sela"	7
LAZA	Laza	CEIP "O Castiñeiro"	7
LEIRO	Leiro	CEIP "Emila Pardo Bazán"	9
LOBEIRA	Lobeira	CEIP de Lobeira	4
LOBIOS	Lobios	CEIP de Lobios	9
MACEDA	Maceda	CEIP de Maceda	9
MANZANEDA	Manzaneda	CEIP de Manzaneda	7
MELÓN	Melón	CEIP de Melón	2
MELÓN	Quins	CEIP de Quins	4
A MERCA	A Merca	CEIP "Joaquina Gallego Jorreto"	9
A MEZQUITA	A Mezquita	CEIP "Augusto Assía"	9
MONTEDERRAMO	Montederramo	CEIP "S. Mamede"	6
MONTERREI	Medeiros	CEIP de Medeiros	9
MUIÑOS	Mugueimes-Muiños	CEIP "Valle Inclán"	4

CONCELLO	LOCALIDADE	CENTRO	PROF. PRIMAR.
NOGUEIRA DE RAMUÍN	Luíntra	CEIP de Luíntra	9
OÍMBRA	Oímbra	CEIP de Oímbra	7
OURENSE	Ourense	CEIP “Inmaculada”	9
OURENSE	Ourense	CEIP “O Couto”	18
OURENSE	Ourense	CEIP de Prácticas	25
OURENSE	Ourense	CEIP “Manuel Luís Acuña”	17
OURENSE	Ourense	CEIP “Irmáns Villar”	18
OURENSE	Ourense	CEIP “Virxe de Covadonga”	17
OURENSE	Ourense	CEIP “Curros Enríquez”	9
OURENSE	Ourense	CEIP “Os Rosais”	10
OURENSE	Ourense	CEIP “Mariñamansa”	10
OURENSE	Ourense	CEIP “Calvo Sotelo”	9
OURENSE	Ourense	CEIP “Albino Núñez”	15
OURENSE	Ourense	CEIP “Manuel Sueiro”	13
OURENSE	Ourense	CEIP “Vistafermosa”	9
OURENSE	Ourense	CEIP “Lagoas 3"	18
OURENSE	Ourense	CEIP “A Ponte”	13
OURENSE	Ourense	CEIP de Seixalbo	17
O PEREIRO DE AGUIAR	A Medorra	CEIP "Ben-Cho-Sei"	9
A PEROXA	A Peroxa	CEIP "Roberto Blanco Torres"	9
A POBRA DE TRIVES	A Pobra de Trives	CEIP "Manuel Bermúdez Couso"	12
RAIRIZ DE VEIGA	Rairiz de Veiga	CEIP "Antonio Vázquez Vázquez"	10
RAMIRÁS	Freás de Eiras	CEIP "Rogelio Yáñez"	7
RIÓS	As Ventas da Barreira	CEIP das Vendas da Barreira	9
A RÚA	A Rúa de Valdeorras	CEIP "Manuel Respino"	17
RUBIÁ	Rubiá	CEIP de Rubiá	7
SAN AMARO	San Amaro	CEIP "E. Gómez Franqueira"	7
SANDIÁS	Sandiás	CEIP de Sandiás	7
SARREAUS	Sarreaus	CEIP de Sarreaus	7
TOÉN	Toén	CEIP "Saco e Arce"	9
A VEIGA	A Veiga	CEIP "Eduardo Ávila Bustillo"	6
VERÍN	Verín	CEIP “Princesa de España”	23
VERÍN	Verín	CEIP "Amaro Refojo"	18
VIANA DO BOLO	Viana do Bolo	CEIP "Bibei"	17
VILAMARTÍN DE VALDEORRAS	Valdegodos	CEIP "Xosé Manuel Folla Respino"	9
VILAR DE BARRIO	Vilar de Barrio	CEIP de Vilar de Barrio	7
VILARDEVÓS	Vilardevós	CEIP "Rodolfo Núñez Rodríguez"	9
VILARIÑO DE CONSO	Vilariño de Conso	CEIP de Vilariño de Conso	6
XINZO DE LIMIA	Xinzo de Limia	CEIP “Rosalía de Castro”	22
XINZO DE LIMIA	Xinzo de Limia	CEIP "Sergio Mascareñas"	23
XUNQUEIRA DE AMBÍA	Xunqueira de Ambía	CEIP "Padre Crespo"	7
XUNQUEIRA DE ESPADAÑEDO	Xunqueira de Espadañedo	CEIP de Xunqueira de Espadañedo	6

FONTE: Mapa escolar de Galicia

CADRO 2: CENTROS PÚBLICOS INTEGRADOS DA PROVINCIA DE OURENSE

CONCELLO	LOCALIDADE	CENTRO	PROF. PRIMAR.
CARBALLEDA DE VALDEORRAS	Sobrado	CPI "Tomás Terrón Mendaña"	9
CASTRO CALDELAS	Castro Caldelas	CPI "Virxe dos Remedios"	9
COLES	Cambeo	CPI “Antonio Faílde”	15
A GUDIÑA	A Gudiña	CPI “Laureano Prieto”	10
MASIDE	Maside	CPI “De Maside”	13
OURENSE	Ourense	CPI “José García García”	14
PADRENDA	Crespos	CPI “De Padrenda-Crespos”	10
RIBADAVIA	Ribadavia	CPI "Tomás de Lemos"	28
S. CRISTOBO DE CEA	Oseira	CPI “Virxe da Saleta”	13

FONTE: Mapa escolar de Galicia

CADRO 3: CENTROS PRIVADOS DA PROVINCIA DE OURENSE

CONCELLO	LOCALIDADE	CENTRO
BARBADÁS	Sobrado do Bispo	Colexio “Madre de Dios”
BARCO DE VALDEORRAS	Barco de Valdeorras	Colexio “Divina Pastora”
O CARBALLIÑO	O Carballiño	Colexio “Sdo. Corazón”
O CARBALLIÑO	O Carballiño	Colexio “Vila do Arenteiro”
CELANOVA	Celanova	Colexio “Sdo. Corazón”
COLES	Malvedo-Coles	Colexio “Concepción Arenal”
MACEDA	Maceda	Colexio “Virgen Milagrosa”
OURENSE	Ourense	Colexio “Belén”
OURENSE	Ourense	Colexio “Benposta”
OURENSE	Ourense	Colexio “Cardenal Cisneros”
OURENSE	Ourense	Colexio “Divina Pastora”
OURENSE	Ourense	Colexio “El Carmen”
OURENSE	Ourense	Colexio “Galicia”
OURENSE	Ourense	Colexio “La Purísima”
OURENSE	Ourense	Colexio “Luis Vives”
OURENSE	Ourense	Colexio “María Auxiliadora"
OURENSE	Ourense	Colexio “María Victoria”
OURENSE	Ourense	Colexio “Ntra. Sra. de la Paz”
OURENSE	Ourense	Colexio “Ntra. Sra. de la Merced”
OURENSE	Ourense	Colexio "P. Feijoo Zorelle
OURENSE	Ourense	Colexio “S. Fernando”
OURENSE	Ourense	Colexio "S. José”
OURENSE	Ourense	Colexio "S. Pedro"
OURENSE	Ourense	Colexio "S. Pío X"
OURENSE	Ourense	Colexio “Sta. Cecilia”
OURENSE	Ourense	Colexio "Sta. Cruz"
OURENSE	Ourense	Colexio "Sta. María"
OURENSE	Ourense	Colexio “Sta. Mª Goretti”
OURENSE	Ourense	Colexio "Sta. Teresa de Jesús"
OURENSE	Ourense	Colexio “Sto. Anxo”
OURENSE	Ourense	Colexio "María Inmaculada"
OURENSE	Ourense	Colexio “Sueiro”
PEREIRO DE AGUIAR	A Merteira	Colexio “Guillelme Brown”
A RÚA DE VALDEORRAS	A Rúa	Colexio “Nsa. Sra. de Fátima”
A RÚA DE VALDEORRAS	A Rúa	Colexio “Pablo VI”
VERÍN	Verín	Colexio Apostólico Mercedario
VERÍN	Verín	Colexio “María Inmaculada”

Elaboración propia
FONTE: Mapa Escolar de Galicia

ANEXO VI: CUESTIONARIO

CUESTIONARIO SOBRE TRATAMENTO CURRICULAR DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS DIRIXIDO Ó PROFESORADO OURENSÁN DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTACIÓN

Os temas transversais teñen acadado unha grande relevancia a partir dos plantexamentos que supuxo a aparición e desenvolvemento da LOGSE.

A pesar da súa recente vertebración estes temas estanse a constituir nun eido habitual para a investigación educativa.

Precisamente para coñecer en detalle a situación real dun destes temas transversais -a "Educación para a Igualdade de oportunidades entre os Sexos"- e a súa integración curricular no marco da educación primaria na provincia de Ourense, tentamos analiza-las opinións do profesorado ourensán sobre o tema, polo que solicitámo-la súa colaboración mediante a resposta a este cuestionario.

A súa aportación ó respecto é dun grande valor para obter unha perspectiva correcta e ampla da cuestión. A este efecto garánteselle expresamente o anonimato da súa información así como o compromiso de lle achega-los resultados deste traballo unha vez rematado o mesmo.

INSTRUCCIÓNS XERAIS

O cuestionario consta de tres bloques diferenciados: "Datos de identificación", "Liñas de desenvolvemento curricular" e "Opinións do profesorado".

Procure ler a modiño cada cuestión e asegúrese de comprender perfectamente antes de respostar. Recoméndase a relectura do cuestionario, unha vez contestado completamente, para evitar que poida quedar algunha cuestión sen respostar.

Dado que o cuestionario é anónimo o seu nome non deberá aparecer en ningún lugar do mesmo.

NÚMERO DE CUESTIONARIO ***(A cubrir polo enquisador)***

BLOQUE 1: ***DATOS DE IDENTIFICACIÓN***

DATOS REFERIDOS Ó CENTRO ESCOLAR:

1. Ubicación

❑ Núcleo rural ❑ Periferia cidade ❑ Cidade

2. Titularidade:

❑ Público ❑ Privado

3. Etapas educativas que desenvolve:

❑ Só Infantil e Primaria ❑ Tamén Secundaria

DATOS REFERIDOS Ó PROFESORADO

4. IDADE:

❑ Menos de 30 ❑ 30 – 49 ❑ 50 ou máis

5. SEXO:

❑ Home ❑ Muller

6. ESTADO CIVIL

❑ Solteiro/a ❑ Casado/a ❑ Viuvo/a

❑ Divorciado/a ou separado/a

7. ANOS DE EXERCICIO DOCENTE:

❑ Menos de 5 ❑ 5 –14 ❑ 15 ou máis

8. CICLO NO QUE IMPARTE DOCENCIA:

❑ 1º Ciclo ❑ 2º Ciclo ❑ 3º Ciclo

❑ Varios ciclos á vez

9. TITULACIÓN ACADÉMICA MÁIS ELEVADA QUE POSÚE:

❑ Diplomatura

❑ Licenciatura. Especificar:

❑ Pedagoxía/Psicopedagoxía ❑ Outra licenciatura

❑ Doutoramento. Especificar:

❑ Pedagoxía/Psicopedagoxía ❑ Outro doutoramento

❑ Outros estudios

BLOQUE 2: ***LIÑAS DE DESENVOLVEMENTO CURRICULAR DA EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS***

INSTRUCCIÓNS

Para respostar á maioría das cuestións deberá colocar un aspa na casiña axeitada. Cando se lle pide que indique respostas por orde de preferencia sinale cun 1 a resposta que considere máis relevante, cun 2 a seguinte en importancia e así sucesivamente ata esgota-las posibilidades de resposta; por último, nalgunha cuestión, deberá respostar directamente á pregunta plantexada.

As siglas EIS indican "Educación para a Igualdade de Oportunidades entre os Sexos"

10. SINALE QUE TIPO DE CONTIDOS DESENVOLVE PREFERENTEMENTE CANDO TRABALLA NA AULA A EIS ***(Indique só a opción máis atendida)***

Conceptuais ❑ *Procedementais* ❑ *Actitudinais* ❑

11. VALORE A IMPORTANCIA QUE TEN PARA VOSTEDE O DESENVOLVER NA AULA CADA UN DESTES ASPECTOS. ***Resposte segundo a seguinte escala:***

1. Sen importancia

2. Pouco importante

3. Importante

4. Fundamental

CONTIDOS	**1**	**2**	**3**	**4**
** O sexismo no ámbito escolar*				
** O sexismo no ámbito familiar*				
** Sexismo e relacións persoais*				
** Sociedade e sexismo (medios de comunicación, etc.)*				
** Actividades laborais e sexismo*				
** Outros (especificar):*				

12. EN XERAL O NÚMERO DE ACTIVIDADES DE EIS QUE VOSTEDE REALIZA É:

** Moi escaso* ❑

** Escaso* ❑

** Suficiente* ❑

** Elevado* ❑

13. INDIQUE COMO REALIZA AS ACTIVIDADES DE EIS QUE LEVA A CABO NA AULA *(Marque só a resposta máis axeitada)*

** Integradas en tódalas áreas curriculares* ❑

** Integradas só nalgunhas áreas curriculares* ❑

** De xeito específico (como se se tratara dunha área curricular máis)* ❑

14. REALIZA ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES REFERIDAS Á EIS

SI ❑ *NON* ❑

15. BUSCA A CONTINUIDADE DAS ACTIVIDADES REALIZADAS NA ESCOLA MEDIANTE A IMPLICACIÓN DE PAIS, NAIS E FAMILIARES DO ALUMNADO

SI ❑ *NON* ❑

Sinale cales son os mecanismos de implicación das familias:

16. INDIQUE, EN ORDE DE PRIORIDADE, AS ESTRATEXIAS METODOLÓXICAS QUE EMPREGA PARA DESENVOLVE-LA EIS NA ESCOLA

** Clase convencional (maxistral, libro de texto...)* ❑

** Estratexias de investigación e descubrimento individual* ❑

** Estratexias baseadas no traballo en equipo* ❑

** Estratexias baseadas no traballo simultáneo en todo o centro educativo (sobre todo en base a efemérides)* ❑

17. SINALE CALES SON OS RECURSOS DIDÁCTICOS QUE UTILIZA HABITUALMENTE PARA O DESENVOLVEMENTO DA EIS NA ESCOLA

** Libro de texto/recursos bibliográficos* ❑

** Audiovisuais* ❑

** Informáticos* ❑

** Outros (especificar):* ❑

18. INDIQUE A PROCEDENCIA DOS RECURSOS QUE VOSTEDE EMPREGA PARA O TRATAMENTO DA EIS NO SEU CENTRO ESCOLAR

** Elaboración persoal* ❑

** Producción editorial* ❑

** Administración Educativa* ❑

** Medios de comunicación* ❑

** Outra procedencia (especificar):* ❑

19. OS MATERIAIS E RECURSOS QUE TEN Ó SEU DISPOR PARA O TRATAMENTO DA EIS SON

** Moi escasos* ❑

** Escasos* ❑

** Suficientes* ❑

** Abundantes* ❑

20. LEVA A CABO UN SEGUIMENTO DAS ACTIVIDADES DE EIS REALIZADAS NA ESCOLA E DA SÚA INCIDENCIA REAL

** Nunca* ❑

** Poucas veces* ❑

** A miudo* ❑

** Sempre* ❑

21. INDIQUE DE QUE XEITOS AVALÍA Ó ALUMNADO EN EIS *(Marque só a resposta máis axeitada)*

** Mediante a realización de exames convencionais* ❑

** Analizando os traballos escolares do alumnado* ❑

** Por medio da observación dos comportamentos do alumnado* ❑

** Outros (especificar):* ❑

22. O SEU NIVEL DE SATISFACCIÓN PERSOAL EN RELACIÓN CO TRATAMENTO DA EIS DESENVOLVIDO POR VOSTEDE NA ESCOLA É

** Moi baixo* ❑

** Baixo* ❑

** Elevado* ❑

** Moi alto* ❑

23. INDIQUE OS OBSTÁCULOS QUE VOSTEDE CONSIDERA RELEVANTES PARA O DESENVOLVEMENTO CURRICULAR DA EIS NO ENSINO PRIMARIO

** Carencias de motivación no profesorado* ❑

** Sobrecarga dos programas escolares* ❑

** Carencias de material didáctico* ❑

** Baixo nivel de formación do profesorado neste eido* ❑

** Escaso apoio institucional* ❑

** Outros (especificar):* ❑

24. CONSIDERA QUE A PROVINCIA DE OURENSE TEN DIFICULTADES ESPECIAIS PARA O TRATAMENTO ESCOLAR DA EIS NO ENSINO PRIMARIO

SI ❑ *NON* ❑

***Especifique as causas*:**

.....

.....

25. SINALE A RELEVANCIA QUE ATRIBÚE A CADA COLECTIVO EN RELACIÓN CO DESENVOLVEMENTO DA EIS NOS CENTROS DE PRIMARIA ***(Marque as respostas en orde de importancia)***

** Profesorado* ❑

** Asociacións de pais e nais* ❑

** Persoal técnico especializado en EIS* ❑

** Inspección Educativa* ❑

** Centros de Formación e Recursos* ❑

** Outros servicios de apoio en xeral* ❑

26. INDIQUE AS TEMÁTICAS DE EIS DESENVOLVIDAS NAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN NAS QUE VOSTEDE TEÑA PARTICIPADO

** O sexismo no ámbito escolar* ❑

** O sexismo no ámbito familiar* ❑

** Sexismo nas relacións personais* ❑

** Sociedade e sexismo (medios de comunicación, etc.)* ❑

** Sexismo e actividades laborais* ❑

** Outras (especificar):* ❑

27. CONSIDERA QUE DEBERÍA RECIBIR UNHA MAIOR FORMACIÓN EN EIS

SI ❑ *NON* ❑

Indique aspectos sobre os que necesitaría recibir formación:

1º..... 2º.....

3º..... 4º.....

5.º..... 6º.....

28. INDIQUE QUE ENTIDADES SE DEBERÍAN ENCARGAR DA FORMACIÓN CONTINUADA DO PROFESORADO EN RELACIÓN COA EIS

** O propio profesorado de ensino primario(autoformación)* ❑

** Centros de Formación e Recursos* ❑

** Administración non educativa* ❑

** Movementos de Renovación Pedagóxica* ❑

** Entidades feministas* ❑

** Organizacións sindicais do ensino* ❑

** Outros (especificar):* ❑

29. INDIQUE AS MODALIDADES DE FORMACIÓN QUE CONSIDERA MÁIS AXEITADAS PARA A ACTUALIZACIÓN XERAL EN EIS DO PROFESORADO DE PRIMARIA
(Marque só unha resposta)

** Modalidades presenciais longas (cursos...)* ❑

** Modalidades presenciais curtas (xornadas, encontros...)* ❑

** Modalidades de autoformación en cada centro*

(seminarios permanentes ou grupos de traballo) ❑

** Outras (citar):* ❑

BLOQUE 3: *ACTITUDES DO PROFESORADO OURENSÁN DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON RESPECTO Á EDUCACIÓN PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ENTRE OS SEXOS*

INSTRUCCIÓNS

A continuación exprésanse unha serie de opinións. Sinale, rodeando cun círculo, o número que máis se achega á súa opinión sobre cada unha das cuestións.

1. Totalmente en desacordo
2. En desacordo
3. Indiferente
4. De acordo
5. Totalmente de acordo

	TD D I A TA
1. O profesorado debe adicarse a imparti-la docencia e non perde-lo tempo en EIS	*1 2 3 4 5*
2. A Administración debería ofertar ó profesorado ctividades específicas de formación en EIS	*1 2 3 4 5*
3. A EIS incrementaría a capacidade de crítica do alumnado	*1 2 3 4 5*
4. A Administración debería facilitar materiais didácticos para o tratamento da EIS	*1 2 3 4 5*
5. As actividades de EIS débense de realizar fóra dos horarios lectivos	*1 2 3 4 5*
6. A EIS debería de estar presente na formación inicial do futuro profesorado de educación primaria	*1 2 3 4 5*
7. Na etapa de ensino primario aínda non se deberían avalia-los comportamentos e actitudes do alumnado con respecto á igualdade de oportunidades entre os sexos	*1 2 3 4 5*
8. Os medios de comunicación deben de ser empregados como material didáctico no tratamento da EIS	*1 2 3 4 5*
9. A EIS non se debería desenvolver na totalidade das áreas de educación primaria	*1 2 3 4 5*
10. Na EIS os contidos conceptuais deberían ter menor presencia que os actitudinais ou os procedementais	*1 2 3 4 5*
11. Os equipos docentes de educación primaria deberían responsabilizarse de elabora-los materiais curriculares para EIS no seu centro	*1 2 3 4 5*
12. As actividades de EIS deben de realizarse preferentemente no marco de xornadas conmemorativas	*1 2 3 4 5*

13. Os Centros de Formación e Recursos deberían atender á formación en EIS do profesorado	*1 2 3 4 5*
14. A EIS podería potencia-lo desenvolvemento persoal do alumnado	*1 2 3 4 5*
15. A autoavaliación do profesorado resultaría fundamental para desenvolve-la igualdade de oportunidades entre os sexos nos centros educativos	*1 2 3 4 5*
16. As metodoloxías de interacción grupal deberían ser máis efectivas que as metodoloxías individualizadas no desenvolvemento escolar da EIS	*1 2 3 4 5*
17. A EIS debería ser impartida por profesorado especialista e adicado só a esta función	*1 2 3 4 5*
18. A "discriminación positiva" (potencia-las accións de apoio ás alumnas, prestando menos apoio ós alumnos)sería, neste momento, necesaria nos centros de ensino	*1 2 3 4 5*
19. Os materiais de EIS deben de referirse sobre todo á realidade familiar e social do alumnado	*1 2 3 4 5*
20. As actividades de EIS deberían ter proxección fóra do ámbito escolar	*1 2 3 4 5*
21. A EIS debería se-lo núcleo de actividades formativas xurdidas no propio centro (seminarios permanentes, grupos de traballo, proxectos de formación en centros...)	*1 2 3 4 5*
22. A EIS permitiría mellora-lo clima relacional na escola	*1 2 3 4 5*
23. A escola debe de se-lo axente máis importante no desenvolvemento da EIS nos nenos e nenas	*1 2 3 4 5*
24. O tratamento da EIS na escola orixinaría no alumnado unha maior actitude de respeto polas diferencias individuais	*1 2 3 4 5*
25. Na escola deberíanse evitar referencias ás manifestacións sexistas producidas especificamente no marco do fogar	*1 2 3 4 5*
26. Na EIS a creación de actitudes ha de se-lo núcleo da acción do profesorado	*1 2 3 4 5*
27. A EIS potenciaría no alumnado unha mellora das capacidades de interacción persoal	*1 2 3 4 5*
28. A EIS debería implicar á totalidade do profesorado de cada centro escolar	*1 2 3 4 5*
29. A avaliación da EIS debería centrarse nos comportamentos e actitudes do alumnado	*1 2 3 4 5*

GRACIAS POLA SÚA COLABORACIÓN

ANEXO VII: NOTACIÓN ESTATÍSTICA UTILIZADA PARA AS VARIABLES

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

1. *Número do cuestionario:* **NUMERO**
2. *Ubicación do centro:* **UBICA**
3. *Titularidade do centro:* **TITULAR**
4. *Etapas educativas no centro:* **ETAPAS**
5. *Idade:* **IDADE**
6. *Sexo:* **SEXO**
7. *Estado civil:* **ESTADO**
8. *Anos de exercicio:* **EXERCIC**
9. *Ciclo:* **CICLO**
10. *Titulación académica:* **ACADEMIC**

VARIABLES DE CURRÍCULUM

11. *Tipo de contidos:* **CONTIDOS**
12. *Temáticas a desenvolver:* **ASPECT1, ASPECT2, ASPECT3, ASPECT4, ASPECT5, ASPECT6**
13. *Número de actividades:* **NUM-ACT**
14. *Formato das actividades:* **MODO-ACT**
15. *Actividades extraescolares:* **EXTRAESC**
16. *Continuidade nas actividades:* **FAMILIA**
17. *Estratexias metodolóxicas:* **METODO1, METODO2, METODO3, METODO4**
18. *Recursos didácticos:* **RECURSO1, RECURSO2, RECURSO3, RECURSO4**
19. *Procedencia dos recursos:* **ORIXE-R1, ORIXE-R2, ORIXE-R3, ORIXE-R4, ORIXE-R5**
20. *Abundancia dos recursos:* **CANT-REC**
21. *Seguimento das actividades:* **SEGUIM**
22. *Formatos de avaliación:* **XEITO-AV**
23. *Satisfacción persoal:* **SATISFAC**

24. *Obstáculos:* **OBSTACU1, OBSTACU2, OBSTACU3, OBSTACU4, OBSTACU5, OBSTACU6**
25. *Especificidade da Provincia de Ourense:* **OURENSE**
26. *Axentes na escola:* **AXENTE1, AXENTE2, AXENTE3, AXENTE4, AXENTE5, AXENTE6**
27. *Temáticas na formación:* **TEMA1, TEMA2, TEMA3, TEMA4, TEMA5, TEMA6**
28. *Necesidade de formación:* **NIV-FOR**
29. *Entidades de formación:* **ENTI-FO1, ENTI-FO2, ENTI-FO3, ENTI-FO4, ENTI-FO5, ENTI-FO6, ENTI-FO7**
30. *Modalidades de formación:* **MODALID**

ANEXO VIII: CENTROS NOS QUE SE DESENVOLVEU O ESTUDIO PILOTO

CADRO 1: Centros públicos

CONCELLO	LOCALIDADE	CENTRO
ALLARIZ	Allariz	CEIP "P. Feijoo"
BALTAR	Baltar	CEIP de Baltar
BARCO DE VALDEORRAS	O Barco	CEIP “Condesa de Fenosa”
CALVOS DE RANDÍN	Calvos	CEIP "Nosa Sª do Carme"
CARTELLE	Cartelle	CEIP "S. Marcos"
CELANOVA	Celanova	CEIP "Curros Enríquez"
GOMESENDE	Moreiras	CEIP "Rosalía de Castro"
LAZA	Laza	CEIP "O Castiñeiro"
MACEDA	Maceda	CEIP de Maceda
A MERCA	A Merca	CEIP "Joaquina Gallego Jorreto"
MUIÑOS	Mugueimes-Muiños	CEIP "Valle Inclán"
OURENSE	Ourense	CEIP “O Couto”
OURENSE	Ourense	CEIP “Virxe de Covadonga”
OURENSE	Ourense	CEIP “Curros Enríquez”
OURENSE	Ourense	CEIP “Mariñamansa”
OURENSE	Ourense	CEIP “Lagoas 3"
PADRENDA	Crespos	CPI de Padrenda-Crespos
A RÚA	A Rúa de Valdeorras	CEIP "Manuel Respino"
TOÉN	Toén	CEIP "Saco e Arce"
VERÍN	Verín	CEIP "Amaro Refojo"
VILAR DE BARRIO	Vilar de Barrio	CEIP de Vilar de Barrio
XINZO DE LIMIA	Xinzo de Limia	CEIP "Sergio Mascareñas"

Elaboración propia

CADRO 2: Centros privados

CONCELLO	LOCALIDADE	CENTRO
BARBADÁS	Sobrado do Bispo	Colexio “Madre de Dios”
CELANOVA	Celanova	Colexio “Sdo. Corazón”
MACEDA	Maceda	Colexio “Virgen Milagrosa”
OURENSE	Ourense	Colexio “Luis Vives”
OURENSE	Ourense	Colexio “María Auxiliadora"
OURENSE	Ourense	Colexio "P. Feijoo Zorelle
OURENSE	Ourense	Colexio “Sto. Anxo”

Elaboración propia

ANEXO IX: DISTRIBUCIÓN DAS DISTINTAS VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN NA MOSTRA DO ESTUDIO PILOTO

TÁBOA Nº 1: Distribución das variables de identificación: sexo e idade

	SEXO		IDADE			
Categorías	***HOME***	***MULLER***	***<30***	***30-49***	***=>50***	***N/C***
Frecuencias	98	165	20	139	99	5
Porcentaxes	37.3	62.7	7.6	52.8	37.7	1.9

Elaboración propia

TÁBOA Nº 2: Distribución da variable de identificación: estado civil

	ESTADO CIVIL				
Categorías	***SOLTEIRO/A***	***CASADO/A***	***VIUDO/A***	***DIVORC.-SEPARAD.***	***N/C***
Frecuencias	67	175	13	6	2
Porcentaxes	25.5	66.5	4.9	2.3	0.8

Elaboración propia

TÁBOA Nº 3: Distribución da variable de identificación: ciclo impartido

	CICLO IMPARTIDO				
Categorías	***1º CICLO***	***2º CICLO***	***3º CICLO***	***VARIOS***	***N/C***
Frecuencias	68	59	60	76	0
Porcentaxes	25.8	22.4	22.8	28.9	0.0

Elaboración propia

TÁBOA Nº 4: Distribución da variable de identificación: antigüidade na docencia

	ANOS DE SERVICIO			
Categorías	***< 5***	***5-14***	***= > 15***	***N/C***
Frecuencias	14	111	136	2
Porcentaxes	5.3	42.2	51.7	0.8

Elaboración propia

TÁBOA Nº 5: Distribución da variable de identificación: titulación académica

	TITULACIÓN MÁIS ELEVADA						
Categorías	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***N/C***
Frecuencias	226	20	13	1	0	2	1
Porcentaxes	86.0	7.6	4.9	0.4	0.0	0.8	0.4

LENDA: 1. Diplomatura 2. Licenciatura en Pedagoxía ou Psicopedagoxía 3. Outra licenciatura 4. Doutoramento en Pedagoxía ou Psicopedagoxía 5. Outro doutoramento 6. Outros estudios

Elaboración propia

ANEXO X: DESEÑO DAS ACTIVIDADES PRESENCIAIS DE FORMACIÓN CONTINUADA DO PROFESORADO EN EIS REALIZADAS POLO CENTRO DE FORMACIÓN E RECURSOS DE OURENSE

CURSO ACADÉMICO 1993-94

Título da actividade	**Curso de coeducación**
Nivel, ciclo ou área	Educación infantil, educación primaria, educación secundaria e EE.MM.
Modalidade	Curso.
Responsable	Asesor/a técnico pedagóxico/a responsable deste tema transversal.
Destinatarios	Profesorado non universitario.
Temporalización	Segundo trimestre.
Lugar de celebración	Ourense.
Nº de prazas	30.
Duración	35 horas.
Inscrición: lugar e data límite	No CEFOCOP. 15 de decembro
Breve resumo do seu contido e estructura	Estructura: -26 horas presenciais. -6 horas fase práctica. -3 horas avaliación. Contidos: -Análise, diagnóstico e sensibilización. -Experiencias e investigación en Galicia. -Desenvolvemento dalgúns aspectos do marco teórico da coeducación. -Propostas de acción positivas. *Observación: curso de tipo xeralista, indicado para o profesorado que non teña recibido formación en coeducación.*

CURSO ACADÉMICO 1994-95

Título da actividade	**Taller didáctico de coeducación**
Nivel, ciclo ou área	Todos.
Modalidade	Encontros.
Responsable	Asesor/a de coeducación.
Destinatarios	Todos.
Temporalización	de outubro a maio.
Lugar de celebración	Ourense.
Nº de prazas	10/15.
Duración	30 horas.
Inscrición: lugar e data límite	CEFOCOP de Ourense. 15 de decembro.
Breve resumo do seu contido e estructura	É o obxectivo desta modalidade formativa potenciar un traballo en grupo que teña como referente a realidade educativa nos centros e aulas. **Contidos:** -Os estereotipos e a transmisión de valores asociados ó constructo sexo-xénero. -Estratexias e instrumentos de análise para a introducción da coeducación nos currículos.. -Tratamento da coeducación como transversal. **Observacións:** -Terá preferencia o profesorado que acredite formación en coeducación e aquel que forme parte dun mesmo claustro, por esta orde.

Título da actividade	**Curso de coeducación**
Nivel, ciclo ou área	Todos.
Modalidade	Curso.
Responsable	Asesor/a técnico-pedagóxico/a de coeducación.
Destinatarios	Todos.
Temporalización	2º e 3º trimestre.
Lugar de celebración	O Barco.
Nº de prazas	30.
Duración	35 horas.
Inscrición: lugar e data límite	Extensión de O Barco. 15 de decembro.
Breve resumo do seu contido e estructura	**Estructura:** -26 horas presenciais. -6 horas fase práctica. -3 horas de avaliación. **Contidos:** -Análise, diagnóstico e sensibilización. -Experiencias e investigación en Galicia. -Desenvolvementos dalgúns aspectos do marco teóricoda coeducación. -Propostas de accións positivas. **Observacións:** -Curso de tipo xeralista que non teña recibido formación en coeducación.

CURSO ACADÉMICO 1996-97

Título da actividade	**Do azul ó rosa: igualdade de oportunidades**
Nivel, ciclo ou área	Todos.
Modalidade	Xornadas.
Responsable	Asesora técnico-pedagóxica de matemáticas.
Destinatarios	Profesorado de tódolos niveis.
Temporalización	Segundo semestre do curso 96-97.
Lugar de celebración	CEFOCOP de Ourense.
Nº de prazas	40.
Duración	15 horas.
Inscrición: lugar e data límite	CEFOCOP de Ourense ata o 10 de decembro de 1996.
Breve resumo do seu contido e estructura	**Contidos:** -Sexo-Xénero. -A igualdade de oportunidades no ámbitos da organización escolar, do currículo e dos recursos educativos. -Linguaxe non discriminatoria e medidas de acción positiva. -Experiencias no eido da igualdade de oportunidades.

CURSO ACADÉMICO 1997-98

Título da actividade	**A transversalidade como eixe vertebrador do currículo**
Nivel, ciclo ou área	Todos.
Modalidade	Curso.
Responsable	Asesor técnico-pedagóxico de educación primaria.
Destinatarios	Profesorado de educación infantil, primaria e secundaria.
Temporalización	1º trimestre do curso 97-98.
Lugar de celebración	O Barco de Valdeorras.
Nº de prazas	30.
Duración	30 horas.
Inscrición: lugar e data límite	Extensión de O Barco ata o 30 de setembro de 1997.
Breve resumo do seu contido e estructura	**Contidos:** -A persoa como núcleo do proceso educativo. -A transversalidade: pautas para a súa concreción no PEC e no PCC. -Estudio dos diferentes ámbitos da persoa e a súa incidencia na definición dos valores a traballar no PCC e na PA. -Construcción do modelo educativo. -A avaliación dos contidos actitudinais.

CURSO ACADÉMICO 1999-2000

Título da actividade	**A transversalidade na educación infantil e primaria**
Nivel, ciclo ou área	Educación infantil e primaria.
Modalidade	Curso.
Responsable	
Destinatarios	Profesorado de educación infantil e primaria.
Temporalización	2º e 3º trimestre do curso 99-00.
Lugar de celebración	Ourense.
Nº de prazas	35.
Duración	50 horas. -Fase de reflexión e debate: 3 horas -Fase de información: 24 horas -Fase de elaboración dun proxecto: 8 horas -Fase de posta en práctica e seguimento: 9 horas -Fase de posta en común: 3 horas -Fase de avaliación: 3 horas
Inscrición: lugar e data límite	Ourense ata o 15 de decembro de 1999.
Breve resumo do seu contido e estructura	**Contidos:** -O currículo oculto. -A estructura organizativa dos centros educativos e aulas e a transversalidade. -Os temas transversais no PEC e no PEC. -Os contidos transversais e a organización disciplinar. -Concepcións metodolóxicas e transversalidade. -Os criterios de avaliación e os temas transversais.

Título da actividade	**A transversalidade na educación secundaria obrigatoria**
Nivel, ciclo ou área	Educación secundaria obrigatoria.
Modalidade	Curso.
Responsable	
Destinatarios	Profesorado de educación seundaria.
Temporalización	2º e 3º trimestre do curso 99-00.
Lugar de celebración	Ourense.
Nº de prazas	35.
Duración	50 horas. -Fase de reflexión e debate: 3 horas -Fase de información: 24 horas -Fase de elaboración dun proxecto: 8 horas -Fase de posta en práctica e seguimento: 9 horas -Fase de posta en común: 3 horas -Fase de avaliación: 3 horas
Inscrición: lugar e data límite	Ourense ata o 15 de decembro de 1999.
Breve resumo do seu contido e estructura	**Contidos:** -O currículo oculto. -A estructura organizativa dos centros educativos e aulas e a transversalidade. -Os temas transversais no PEC e no PEC. -Os contidos transversais e a organización disciplinar. -Concepcións metodolóxicas e transversalidade. -Os criterios de avaliación e os temas transversais.